



PAIKKA *ja* KASVATUS



Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, Mirja Hiltunen, Eila Estola (toim.)

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer,
Mirja Hiltunen ja Eila Estola (toim.)

Paikka ja kasvatus

Teoksen artikkelit ovat vertaisarvioituja.

Kannen suunnittelu: Henna Krankkala

Taitto: Essi Saloranta/Kronolia

Myynti:

Lapin yliopistokustannus

PL 8123

96101 Rovaniemi

Puh. 040 821 4242

julkaisu@ulapland.fi

www.ulapland.fi/lup

Kustantaja: Lapin yliopistokustannus

HansaPrint, Vantaa 2014

ISBN 978-952-310-991-9 (nid)

ISBN 978-952-310-990-2 (pdf)

Sisällys

Johdanto	4
----------------	---

Reetta Hyvärinen

Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa.....	9
--	---

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer & Outi Autti

Pienkoulun ja paikallisuuden rakentumisia pohjoisella maaseudulla	31
--	----

Eila Estola & Aila Tiilikka

Äidit paikkatietoisina kasvattajina pohjoisessa kylässä	55
---	----

Timo Jokela & Mirja Hiltunen

Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina	78
--	----

Janet Spring

From Rural Roots to Routes Now Taken:

A Narrative Study of Three Canadian Educators.....	107
---	------------

Heidi Harju-Luukkainen & Jouni Vettenranta

Social capital and local variation in student performance

in Swedish-speaking Ostrobothnia in Finland	127
--	------------

Päivi Takala

Paikkasuhde ympäristösuhteena

taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa	144
---	------------

Outi Ylitapio-Mäntylä

Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta	170
---	------------

Johdanto

Ihminen on sidoksissa paikkaansa: fyysiseen, elettyyn ja koettuun. Paikkakokemukset kietoutuvat identiteettiimme ja paikan merkitykset eri elämänvaiheisiimme. Paikat vaikuttavat hyvinvointiimme. Nykyisissä kasvatustieteilijöiden keskusteluissa sen merkitys on kuitenkin lähes unohtunut. Esimerkiksi kouluja lakkautettaessa tai uusia rakennettaessa tulisi muistaa, että vaikka siirtyisimmekin luontevasti eri paikkojen välillä, koulun koko, sijainti, piha ja ympäristö sekä oppilaiden koulumatkat ovat olennainen osa oppilaiden koulupaikkaa ja ne ovat yhteydessä heidän yhteisöllisyyden ja kouluviihtyvyyden kokemuksiin. Teos esittelee tutkimuksellisen katvealueen, sillä suomalainen paikan tutkimus on ollut kasvatustieteen alalla toistaiseksi vähäistä. Myös taidekasvatuksen tutkimuksessa paikka on nousevan kiinnostuksen kohteena. Julkaisun tavoitteena on herättää lukijoita pohtimaan paikan ja kasvatuksen suhteita niin teoreettisesti kuin tutkimusmenetelmällisesti. Tämä teos saattaa lukijat pragmaattisten kysymysten äärelle: Millainen olisi hyvä kasvupaikka? Miten kasvavia voisi tukea heidän omassa kasvupaikassaan? Mikä voisi olla taiteen rooli paikkasidonnaisessa pedagogiikassa?

Artikkeleissa paikka näyttäytyy monitulkintaisena, ja teoksessa tuodaankin esille sen monia määritelmiä ja tästä avautuvia näkymiä kasvatukseen. Paikan rinnalla käytetään alan kirjallisuudessa tilan ja ympäristön käsitteitä. On kiinnostavaa, mitä kaikkea paikan käsitteellä voidaan ymmärtää. Se voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä maantieteellisenä, materiaalisena tilana, joka voidaan osoittaa vaikkapa kartalta. Ajatuksen objektiivisesta, kaikille samanlaisesta paikasta kyseenalaisti humanistinen maantiede, jossa käsitettä tarkastellaan kokemuksellisenä ja korostetaan sen syntyvän henkilökohtaisen merkityksenannon kautta. Mikä tahansa tila ei tämän näkemyksen mukaan ole paikka. Humanistisen maantieteen käsitteillä paikan tuntu (paikkatunne) ja paikallinen tieto kuvataan, kuinka ihmiset rakentavat suhdetta paikkaan ja miten myös tunteet kietoutuvat tähän suhteeseen ja tietoon. Tämä kokemuksellisuus liittyy käsitteeseen sosiaalisen ulottuvuuden.

Uusin paikan tutkimus lähtee siitä, että paikan ja ihmisen välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista ja jatkuvassa muutoksessa. Emme esi-

merkiksi koskaan palaa ”samaa paikkaan”, sillä käsitykseemme paikasta vaikuttavat siinä olevat ihmiset sekä sitä ympäröivä kulttuuri. Muutomme itse paikkojen muuttuessa, paikat muuttuvat ihmisen toiminnan seurauksena, ja ne muuttuvat myös itsestään. Voidaan puhua paikan muuttuvasta identiteetistä, ajatellen esimerkiksi kylien ja kaupunginalueiden muutoksia. Samalla muuttuvat paikoista kerrotut tarinat, niiden historia ja kulttuuri. Paikan tutkimusta ovat rikastuttaneet havainnot samanaikaisesti tapahtuvasta globalisoitumisesta sekä paikallisuuden korostumisesta. Paikat eivät näyttäydy neutraaleina tiloina, vaan niihin liittyy runsaasti odotuksia ja erilaisia arvotuksia. Niillä on vahva yhteys politiikkaan ja valtaan, ja ne nostavat esiin kysymyksiä toimivuudesta ja osallistumisesta: Kuka saa päättää paikoista ja niiden käytöstä? Kenelle paikat kuuluvat? Mitä vaikutuksia poliittisella päätöksenteolla on eri paikoissa asuville ihmisille? Mitkä näistä vaikutuksista ovat niitä, jotka huomioidaan? Esimerkiksi ilmastonmuutos näkyy eri tavoin eri paikoissa; vastaavasti eri paikoilla on erilainen vaikutus tähän muutokseen.

Kasvatuksen ja paikan välisen vuorovaikutuksen tarkastelussa on oma kehityskulkunsa. On koko joukko käsitteitä: paikkalähtöinen, paikkaperustainen, paikkasidonnainen, paikkatietoinen kasvatusta, joilla kaikilla korostetaan paikan merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa. Erityisesti koulukasvatuksessa se on usein liitetty ympäristökasvatukseen ja luontoon liittyviin oppisisältöihin. Ympäristökasvatusta on ollut kiinteä osa suomalaista taidekasvatusta jo 1970-luvulta lähtien, mutta paikka käsitteenä alkoi vakiintua taidekasvatuskeskusteluun vasta 90-luvulla. Silloin erityisesti paikkasidonnainen ympäristö- ja yhteisötaide nosti käsitteen kulttuurisen ja sosiaalisen ulottuvuuden huomionkohteeksi nykyaikaisessa. Nyt näkökulmat koulukasvatuksessa ovat laajentuneet ja tutkijat ovat esittäneet huolensa siitä, että esimerkiksi kansalliset opetussuunnitelmat eivät huomioi riittävästi paikkojen ekologiaa, kulttuurisia, sosiaalisia, historiallisia ja poliittisia eroja. Näin suunnitelmat rakentavat objektiivisuuden ja yleistettävyyden harhaa.

Kirjan artikkeleissa määritellään kasvatuksen ja paikan suhteita monista näkökulmista. Ensimmäinen artikkeli avaa paikan ja paikkalähtöisen kasvatuksen käsitteistöä. Seuraavat neljä artikkelia käsittelevät pohjoisenkasvun paikkoja. Kolme viimeistä artikkelia avaavat erityisesti menetelmällisiä lähestymistapoja kasvatukseen, kasvun ja paikan suhteisiin. Paikka käsitteenä kiinnittyy artikkeleissa vahvasti osallisuuden

tunteeseen, kulttuuri-identiteetin rakentumiseen sekä myös psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemiseen. Artikkeleissa valotetaan muun muassa pohjoisia harvaanasuttuja alueita sekä vähemmistöalueita kasvupaikkoina lasten, kasvattajien ja paikallisen kulttuurin näkökulmasta sekä taidekasvatuksen osana.

Reetta Hyvärinen artikkeli tekee teoreettisen katsauksen paikan käsitteeseen paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Hyvärinen määrittelee artikkelissaan tilallista ajattelua kasvatustieteessä ja kysyy: Miten paikkalähtöisessä kasvatuksessa on käsitteellistetty tila ja paikka eri tavalla kuin maantieteen tila ja paikka? Hyvärinen tuo artikkelissaan esille, kuinka tilallisuudesta on tullut yksi yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteen kiinnostavimmista tutkimuksellisista lähestymistavoista. Keskeiseen tarkasteluun nousee tilan ja paikan käsitteellistäminen maantieteessä. Artikkelin johtopäätöksissä Hyvärinen tuo esille, miten tilan ja paikan käsitteet suuntaavat niitä mahdollisuuksia, joita ne tarjoavat kasvatukselle ja opetukselle, ja miten käsitykset vaikuttavat tapaan nähdä kasvatuksen tehtävä tulevaisuuden rakentajana.

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer ja Outi Autti tarkastelevat paikallisuuden rakentumista koulupaikan kautta. Tutkimuksessa tulee esille, miten vastakkainasettelu (pieni–suuri, kylä–kaupunki ja lokaali–globaali) näkyy oppilaiden, opettajien ja kyläläisten paikkasuhteessa. Yhdessä toimiminen ja yhteiset näkemykset suojaavat ja vahvistavat kollektiivista paikkaidentiteettiä. Kriittisenä kysymyksenä he esittävät, miten paikallisuutta ja paikkojen vastakkainasettelua voidaan lieventää, ja miten muutokset voidaan nähdä tulevaisuuden paikkojen rakentamisen mahdollisuutena.

Eila Estolan ja Aila Tiilikan artikkelissa *Äidit paikkatietoisina kasvattajina* keskitytään pienen pohjoisen kylän äitien kertomuksiin, jotka on koottu elämäkerrallisista haastatteluista. Paikkatietoisuus äitien kertomuksissa jäsennetään suhteina luontoon, poronhoitotyöhön sekä sosiaaliseen elämämpiiriin. Silmiinpistävää kertomuksissa on se, kuinka paljon lapsilla on mahdollisuuksia, sekä omassa kodissaan että kodin ulkopuolella, kokea osallisuutta ja yhteisöön kuulumista. Äitien paikkatietoinen kasvatustarjoaa lapsille mahdollisuuksia juurtua paikkaan ja näin myös mahdollisuuksia oman paikkatietoisuuden kehittymiseen.

Mirja Hiltusen ja Timo Jokelan artikkelin tarkastelun kohteena ovat pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. He avaa-

vat artikkelinsa aluksi nykytaiteen ja paikkasidonnaisen taidekasvatuksen suhteita. Samalla he taustoittavat Lapin yliopiston kuvataideopettajakoulutuksen kehitettyä taiteellisen toimintatutkimuksen lähtökohtia. Artikkelissa konkretisoidaan paikkasidonnaisen taidekasvatuksen pitkäjänteistä ja monialaista toimintaa kolmen pohjoisissa kyläkouluissa ja koulupihoilla toteutetun hankkeen kautta. Hankkeissa on analysoitu taide toimintojen suhdetta paikkaan sekä työskentelykokemusten vaikutusta osallistujien kulttuuri-identiteettiin ja hyvinvointiin yhdessä kanssatutkijoidensa kanssa. Kirjoittajat toteavat, että paikkasidonnainen taidekasvatus on luonteeltaan dialogista, mahdollistaa muutoksen, ja on siten käytännöllistä ja kiinnittyä osallisten elämismailmaan.

Janet Springin artikkeli valottaa maaseudun muutosta Kanadan Ontariossa kolmen opettajakertomuksen kautta. Yhteisöllisyyden mureneminen, pientilojen siirtyminen suurempien perheyriyten omistukseen, opettajien muutto kaupunkiin sekä suorkoulujen rakentaminen ovat muutoksia, joita Spring nostaa aineistostaan esille. Samalla hän peilaa niitä opettajien paikan tunnun rakentumiseen sekä paikkaperustaiseen opetukseen. Hän esittää aineistonsa perustuvan päätelmän, jonka mukaan paikallisen talouden, historian ja erityistapahtumien korostaminen ja juhliminen opetuksessa voivat toimia kulmakivinä oppilaiden paikkaan kuulumisen ja paikan tunnun rakentamiseksi ja säilyttämiseksi.

Heidi Harju-Luukkaisen ja Jouni Vettenrannan artikkeli avaa koulupaikan merkitystä aluepoliittisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. He tarkastelevat paikallisen kulttuurin yhteyttä oppimistuloksiin. Artikkelissa analysoidaan ruotsinkielisen Pohjanmaan heikkoja oppimistuloksia (PISA) muuhun Suomeen verrattuna kriging-menetelmän ja 163 paikallisen opettajan antamien vastausten avulla. Tulosten perusteella Luukkainen ja Vettenranta päättävät oppilaiden kulttuurisen pääoman olevan yhteydessä kotien ekonomisen, sosiaalisen ja kulttuurisen statukseen ja näin vaikuttavan oppimistuloksiin. Paikallisten piirteiden tutkiminen voi heidän mukaan lisätä ymmärrystä erilaisista koulupaikoista ja auttaa tukemaan paikallista koulukasvatusta.

Päivi Takala tarkastelee artikkelissaan paikkasuhdetta ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Hänen tutkimissaan projekteissa taidekasvatus kiinnittää kokemuksellisesti lapsia ja nuoria lähiympäristön kulttuurisesti merkittäviin paikkoihin. Prosessissa syntyy osallisuutta omiin ympäristöihin ja omaan kulttuuriperintöön. Ta-

kala toteaa, että kyseessä on kulttuuriperintöpaikan uudelleen eläminen. Keskeisenä tutkimustuloksena hän tuo esille, että vaikka ihmisen ympäristösuhdetta ei voidakaan nähdä abstraktina käsitteenä, ympäristösuhte tulee näkyväksi kuitenkin tekoina suhteessa ympäristöön. Takala korostaa, että suhde ympäristöön voidaan ymmärtää muuttuvana prosessina, johon voidaan vaikuttaa esimerkiksi taidekasvatuksen keinoin.

Outi Ylitapio-Mäntylän artikkelissa *Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta* tarkastellaan lapsuuden valokuvia. Ylitapio-Mäntylä kysyy, millaista kulttuurista tarinaa lapsuudesta on luettavissa. Aineisto koostuu kansainvälisessä työpajassa kerätyistä valokuvista sekä työpajan aikana tehdyistä tutkijanhavainnoista. Työpajatyöskentelyn lähtökohtana olivat valokuvat ja aiheena oli paikka. Lapsuuden valokuvien avulla aikuiset muistelivat koettua paikkaa ja sen merkitystä nykyiseen elämään. Artikkelit tarjoaa myös metodologisesti tärkeän paikan käsitteen määrittelyn. Ylitapio-Mäntylä muistuttaa, että tutkijalla on myös paikkansa. Hän tuottaa tietoa ja tekee tulkintoja teoreettisten ja metodologisten sitoumustensa määrittelemässä paikassa.

Kirjan artikkelit ovat käyneet läpi kahden arvioitsijan nimettömän vertaisarvioinnin, niin sanotun sokkoarvioinnin. Kiitämme artikkelikäsi-kirjoitusten arvioitsijoita heidän rakentavista palautteistaan, joiden avulla kirjoittajat ovat jatkotyöstäneet tekstejään ja kirkastaneet tutkimuksensa paikkakäsityksiä. Artikkeleiden kirjoittajia kiitämme pitkäjänteisestä ja sitoutuneesta työskentelystä kirjaprojektissa. Se alkoi kaksi vuotta sitten Kasvatustieteenpäivillä Helsingissä 2012 kirjoittajien tutkimusten esittelyllä Paikka ja kasvatustieteiden -teemaryhmässä. Projektin pääteipiteenä on tämän teoksen julkistaminen Kasvatustieteenpäivillä Oulussa marraskuussa 2014. Kirjoittajat tulevat eri paikoista ja meillä kirjan toimittajille artikkelitekstien lukeminen ja kirjoittajiin yhteyden pitäminen on ollut jännittävä ja avartava risteysasema paikan ja kasvatuksen välisen yhteyden tutkimiseksi. Tälle risteysasemalle kutsumme alan tutkijoita, opiskelijoita, kouluttajia, opettajia, poliittisia päättäjiä sekä muita paikan ja kasvatuksen välisestä suhteesta kiinnostuneita lukijoita.

Salzburgissa, Oulussa ja Rovaniemellä 29.9.2014

Teoksen toimittajat: Eeva Kaisa Hyry-Beihammer, senior postdoc, Salzburgin yliopisto; Eila Estola, professori, Oulun yliopisto ja Mirja Hitunen, dosentti, professori, Lapin yliopisto

Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelen paikan käsitteellistämistä paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Pohjaan tarkastelun maantieteen tilan ja paikan teorioihin. Paikkalähtöisen kasvatuksen piirissä paikan tulkinnat ovat vaihtelevia. Moninainen paikkatulkinta ei itsessään näyttäydy ongelmallisena. Paikan ymmärtäminen viittaa erityisesti maantieteen käsitykseen sosiaalisesti tuotetusta tilasta ja humanistisen maantieteen näkemykseen paikasta henkilökohtaisesti koettuna. Paikan sosiaalisen ulottuvuuden tiedostamisen etuna on, että se auttaa näkemään kasvatuksen yksilön valmiuksien kehittämistä laajemmin. Sosiaalisen ulottuvuuden korostamisessa hahmottuu myös riskejä. Sosiaalisen korostaminen voi johtaa dualistiseen ajatteluun inhimillisestä ja luonnollisesta, mikä voi olla haitaksi paikkalähtöisen kasvatuksen tavoitteelle tukea kestävää tulevaisuutta. Eräänlaisena ehtona paikkalähtöisen kasvatuksen paikan ymmärtämisessä hahmottuu ajatus ihmisen ja paikkojen vuorovaikutuksellisesta suhteesta. Artikkelin tulokset osoittavat, että paikkalähtöisen kasvatuksen tapa käsitteellistää paikka avaa uusia näkökulmia myös maantieteen tilan ja paikan teorioiden kehittämislle.

Asiasanat: paikka, tila, paikkalähtöinen kasvatus, tilallinen käänne, maantiede

Abstract

The article deals with the conceptualization of place in research on place-based education within the education sciences, and is based on the theories of space and place in geography. The discussion shows that the interpretations of place vary within place-based education. A versatile interpretation of place should not be seen as problematic as such. Understanding of place refers especially to the perspective of socially produced space

in geography as well as the view of place as personally experienced in humanistic geography. The benefit of being aware of the social dimension of place is that it helps one to view education more broadly than merely as the development of an individual's abilities. However, emphasizing the social dimension carries risks: it can lead to a dualistic view of the 'humane and natural', and can hinder place-based education in its goal of supporting a sustainable future. The interactive relationship between people and places can be pictured as a kind of a precondition for understanding the notion of place in place-based education. The article shows that the way in which place is conceptualized in place-based education also opens up new points of view for the development of theories of place and space in geography.

Keywords: place, space, place-based education, spatial turn, geography

Tila on ollut yksi vähiten tutkituista käsitteistä kasvatuksen teorioissa ja käytännöissä (Green & Letts 2007), mutta vähitellen tilan ja paikan käsitteet sekä tilallisuuden merkitykset ovat alkaneet saada yhä enemmän huomiota kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa (ks. Brooks, Fuller & Waters 2012; Gulson & Symes 2007a; Hutchison 2004). Samalla tilan on esitetty olevan yksi kasvatustieteen nousevista lähestymistavoista (Fenwick, Edwards & Sawchuk 2011).

Kasvatustieteen ja tilan suhdetta voidaan lähestyä kartoittamalla sitä, minkälaisissa tutkimuksissa tilallista ajattelua sovelletaan kasvatustieteessä. Esimerkkeinä tilan tai paikan käsitettä soveltavista tai tilallisuuteen kytkeytyvistä tutkimuksista kasvatustieteessä voidaan mainita kouluvallintaa käsittelevät tutkimukset (esim. Seppänen, Rinne & Sairanen 2012), opiskelijoiden liikkuvuutta ja globaaleja koulutusmarkkinoita käsittelevät tutkimukset (esim. Rizvi & Lingard 2010) sekä pienkoulututkimus (esim. Hyry-Beihammer & Autti, 2013; Lanås 2008). Niin ikään kouluissa kohdattavaa erilaisuutta (Gordon, Holland & Lahelma 2000) ja opiskelijoiden toimijuutta (Rajala, Hilppö, Lipponen & Kumpulainen 2013) käsittelevissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota tilaan. Samoin oppimista (Booreham 2008), oppimisympäristöjä (Clark 2010) ja koulurakennusta paikkana (Horton & Kraftl 2012) tarkastelevat tutkimukset ovat ammentaneet tilan teorioista.

Tässä artikkelissa lähestyn tilallista ajattelua kasvatustieteessä tutkimalla sitä, miten tilaa ja paikkaa on käsitteellistetty eli ymmärretty ja käytetty paikkalähtöisessä kasvatuksessa. Tarkastelen paikkalähtöisen kasvatuksen tapaa käsitteellistää tila ja paikka suhteessa maantieteen tilan ja paikan merkityksiin. Artikkelin tutkimuskysymyksenä on: Miten paikkalähtöisessä kasvatuksessa on käsitteellistetty tila ja paikka suhteessa maantieteen tilan ja paikan merkityksiin? Maantiede tarjoaa sekä teoreettisen perustan että analyttisen työkalun tilan ja paikan merkityksien tarkastelulle myös tieteenalan ulkopuolella, sillä tilan ja paikan käsitykset ovat maantieteen tieteenalakohtaista perustaa.

Kasvatustieteen tilan ja paikan käsitysten tarkastelu on perusteltua paikkalähtöisen kasvatuksen kautta, koska siitä on tullut yhä suosittumpi ja jatkuvasti kehittyvä kasvatustieteen suuntaus, jossa paikan käsityksiä on pyritty avoimesti määrittelemään (esim. Gruenewald 2003a; Nespor 2008; Somerville 2010). Paikkalähtöisen kasvatuksen suosiota selittää se, että siinä oppimista nähdään tapahtuvan kaikenlaisissa ympäristöissä ja pyritään tiedonalarajoista riippumatta vastaamaan sosiaalisesti ja ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden haasteeseen (ks. Hyvärinen 2012). Käsitteiden tarkastelu on tärkeää, sillä teoreettiset käsitykset tilasta suuntaavat ratkaisevasti myös sitä, miten tilan käsitettä voidaan hyödyntää ja mitä tilallisella ajattelulla on annettavana kasvatukselle. Kasvatustieteellisen tutkimuksen sisäistämien tilan käsitysten eksplikoinnin tekee arvokkaaksi myös se, että käsitteenä tila ja sille läheinen paikan käsite ovat monimerkityksellisiä. Paitsi arkikielessä, tila ja paikka saavat toisistaan poikkeavia määrittelyjä myös eri tieteenaloilla. Tilan käsitysten tarkastelu on mielekästä myös sen vuoksi, että kasvatustieteessä tilalle annettuja merkityksiä ei ole juurikaan tutkittu huolimatta siitä, että kasvatustieteelle ominaiset tavat käsitteellistää tilaa ja paikkaa kehittävät edelleen rinnakkaisten tieteenalojen ymmärrystä näistä käsitteistä.

Aloitan artikkelin tarkastelemalla niitä kehityskulkuja, joiden seurauksena tilallisuudesta on tullut yksi yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteen kiinnostavimmista tutkimuksellisista lähestymistavoista. Tämän jälkeen esittelen tilan ja paikan käsitteellistämistä maantieteessä. Artikkelin johtopäätöksissä tuon esille sen, miten tilan ja paikan käsitykset suuntaavat niitä mahdollisuuksia, joita tila tarjoaa kasvatukselle ja opetukselle, ja miten käsitykset vaikuttavat tapaan nähdä kasvatuksen tehtävä tulevaisuuden rakentajana.

Tilallinen käänne

Tilan nousua yhdeksi varteenotettavista käsitteistä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa voidaan tarkastella osana laajempaa, ihmis- ja yhteiskuntatieteissä tapahtunutta tilallista eli spatiaalista käännettä. Tilallisella käännteellä kuvataan sellaisen ajattelutavan syntyä, jossa tila nähdään yhtenä keskeisenä tekijänä sekä yksilön elämän että yhteiskunnan rakentumisessa (ks. Gulson & Symes 2007b). Tilallinen käänne on tärkeää ymmärtää myös suhteessa 1800-luvulla teollisen vallankumouksen aikana alkaneeseen näkemykseen tilasta ajalle alisteisena käsitteenä. Ihmisen toimintaa, yhteiskunnallista teoriaa ja sosiaalista elämää luonnehdittiin tuolloin usein historian kautta (ks. Warf & Arias 2009). Dominoivaksi muotoutunut historiakeskeinen näkökulma asetti ilmiöt aikajanalla vaiheiksi, joiden katsottiin seuraavan toinen toistaan ilman tilallisten tekijöiden vaikutusta tai vailla mahdollisuutta sattumanvaraisuuteen ja suunnanmuutokseen (Warf & Arias 2009). Tämä lineaarinen ajattelutapa oli läsnä tieteenalasta riippumatta ja määrittä suurelta osin myös arkikieltä sekä käytännössä vielä nykyisiäkin arkikäsitteitä ajasta ja muutoksesta (esimerkiksi kehityspsykologiassa lineaarisesta ajattelutavasta kertovat kehitysvaihemallit). Yhtä lailla puhekieliset ilmaukset kuten kehittyneet maat vastaan kehittyvät maat kuvaavat käsitystä muutoksesta lineaarisesti parempaa kohti etenevänä. Warf ja Arias (2009) huomauttavatkin, että historiassa käytetty lineaarinen käsitys vaihteittaisesta kehityksestä on ollut yhtäältä omiaan turvaamaan ja tekemään hyväksyttäväksi eurooppalaisen kolonialismin ja käsityksen esikuvana olemisesta ja toisaalta eri yhteiskuntien matkasta kohti tiettyä, ennalta määrättyä päämäärää.

Ajan ylivalta alkoi kuitenkin horjua huomattaessa, että aika ei yksin riitä kuvaamaan tai selittämään yhteiskunnallisia ilmiöitä. Sojan (2009) mukaan tilan merkityksen tiedostamiseen ovat keskeisesti vaikuttaneet muun muassa Henri Lefebvre (esim. 1974/1991) ja Michel Foucault (esim. 1986), jotka jo 1960- ja 1970-luvuilla pohtivat tilan merkitystä yhteiskunnallisten ilmiöiden yhteydessä. Myöhemmin esimerkiksi Julia Kristeva ja Gilles Deleuze ovat osallistuneet tilaan liittyvien kysymysten pohdintaan (ks. West-Pavlov 2009). Myös monet maantieteilijät (esim. Harvey 1973; Massey 2008; Soja 1996; Tuan 1977) ja heidän tulkintansa ovat vaikuttaneet tilalliseen käännteeseen nostamalla esille muun muassa tiloihin vai-

kuttavia yhteiskunnallisia tekijöitä, korostamalla tilan osallisuutta sosiaaliseen toimintaan ja rakentamalla käsitystä kokemuksellisista paikoista.

Tilallinen käänne eri tieteenalojen piirissä rinnastuu jälkistrukturalistiseen ajatteluun, joka haastaa universaalien selitysten tai yksiiänisten ”totuuksien” olemassaolon (ks. Cosgrove 1999, s. 7; Warf & Arias 2009, 1). Kun jälkistrukturalistisessa ajattelussa tutkimuksella ei oletetakaan saavutettavan objektiivista tai lopullista totuutta, entistä mielekkäämmäksi tulee tutkia niitä prosesseja, jotka vaikuttavat merkityksenantoon. Tällöin se, missä tapahtuu, auttaa ymmärtämään sitä, miksi tai miten tapahtuu (Warf & Arias 2009, 1), ja tilasta tulee yksi yhteiskunnan rakentumisen kannalta keskeinen tekijä. Tilan edelleen kasvavasta merkityksestä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa kertoo myös kiinnostus niin kutsuttua sosiomateriaalisuutta kohtaan (esim. Fenwick, Edwards & Sawchuk 2011). Sosiomateriaalinen näkemys haastaa dualistiset käsitykset sosiaalisesta ja materiaalisesta toisistaan erillisinä pitämällä näitä paitsi erottamattomina myös toisiansa tuottavina siten, että sosiaalinen merkityksellistyy suhteessa materiaaliseen ja päinvastoin. Samaan on kiinnitetty huomiota muun muassa ympäristöpsykologian piirissä transaktionaalisessa teoriassa ihmisen ja ympäristön suhteesta (esim. Werner, Brown & Altman 2002), jonka mukaan dualistinen ajatus ihmisestä subjektina ja ympäristöstä objektina on virheellinen. Sen sijaan ihminen ja ympäristö ovat aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa ja määrittyvät aina suhteessa toiseen. Ihminen toimii ympäristössä ja muuttaa sitä, mutta samoin ympäristö on aktiivinen tekijä vuorovaikutuksessa, koska se mahdollistaa ja suuntaa toimintaa.

Vaikka perusta tilalliselle käännteelle on luotu tieteellisissä pohdinnoissa ja teorioissa, monet ajankohtaiset ja arkiset ilmiöt synnyttävät tarpeen tilalliselle ajattelulle. Näin tilallinen ajattelu ei ole yksin tieteen tuote vaan ilmentää laajempaa muutosta yhteiskunnassa (Warf & Arias 2009). Keskeisin ja toistetuin näistä muutoksista lieenee globalisaatio ja sen seurannaisvaikutukset. Vaikka globalisaation on ajateltu tekevän tilasta merkityksettömämpää muun muassa aikatilan tihentymisen myötä, tuntuu se sen sijaan vain vahvistaneen tilan ja paikallisuuden merkitystä. Kohtaamme esimerkiksi globaaleja ympäristöongelmia, joiden alueelliset vaikutukset voivat olla paikallisesti täysin erilaisia, ja joihin voimme yksilöinä vastata usein ainoastaan paikallisella tasolla.

Tilan ja paikan tulkinnat maantieteessä

Tila on yksi maantieteen tärkeimmistä käsitteistä ja tärkeä osa maantieteen tieteenalakohtaista perustaa. Maantieteessä tilan määrittämisellä on pitkät perinteet sen tieteenalakohtaisen tärkeyden vuoksi. Tilan merkitykset ovat muuttuneet sekä maantieteen kentällä että tätä laajemmassa tieteenfilosofisessa keskustelussa. Myös muilla tieteenaloilla ja yhteiskunnallisilla muutoksilla on ollut vaikutuksensa maantieteen tilan ja paikan teorioihin (ks. Koskela 1994; Vuolteenaho 2002). Esimerkiksi käsitys tiedon luonteesta eli siitä, katsotaanko tiedon olevan universaalia ja objektiivista vai nähdäänkö tieto henkilökohtaisena ja tilannesidonnaisena, on sävyttänyt maantieteen tilan ja paikan käsityksiä.

Käsitys tilasta on maantieteessä vaikuttanut siihen, miten paikka tulkitaan. Tilan ja paikan käsitteiden voidaankin nähdä saaneen merkityksensä myös suhteessa toisiinsa. Näin ollen tilan tulkinta auttaa ymmärtämään myös niitä merkityksiä, joita paikalle on annettu. Seuraavaksi kuvaan tilan ja paikan merkitysten muotoutumista erityisesti kulttuuri- ja ihmismaantieteen piirissä. Jäsennän tilan ja paikan saamia merkityksiä arvioimalla erityisesti sitä, miten määrittelyissä korostuu tilan ja paikan objektiivinen, subjektiivinen ja sosiaalinen luonne. Uskon tämän lähestymistavan avaavan tilan ja paikan käsitelmäärittelyn merkitystä myös kasvatustieteessä.

Maantieteessä positivistisen näkemyksen seurauksena tila määriteltiin 1960-luvulle saakka yleisesti absoluuttisena, kuten sijaintina tai alueena. Tilaa oli mahdollista havainnoida ja mitata objektiivisena tosiasiana. Esimerkiksi etäisyyttä tarkasteltiin kilometreinä. Näkemys johti tilan ymmärtämiseen autonomisena kokonaisuutena, jossa tilalliset suhteet ja prosessit tuottivat tilallisia seurauksia (Massey 2008, 39). Rinnalleen absoluuttinen tila sai näkemyksen relatiivisesta eli suhteellisesta tilasta (Häkli 1999, 51). Suhteellisella tilalla pyrittiin kuvaamaan ihmistoimintojen organisoitumista tilassa. Tällöin etäisyyttä tarkasteltiin esimerkiksi matkaan käytettynä aikana. Suhteellisen tilan käsite muutti merkittävästi tilan käsitystä maantieteessä. Kuten Häkli (1999, 52) toteaa, tila ei ollut enää muuttumaton todellisuuden perusta, vaan sen merkitys määrittyi suhteessa tarkasteltavaan toimintaan. Tilan määrittäessä asioiden väliseksi suhteeksi ei tilalle itselleen jäänyt enää substanssia (Haarni 1997, 90).

Yksinkertaistaen voitaneen sanoa, että tila nähtiin asioiden ja ilmiöiden näyttämönä ja ihminen tilasta erillisenä toimijana.

Kritiikkinä positivismille syntyivät maantieteessä 1960–1970 -luvulla kriittinen yhteiskuntamaantiede ja humanistinen maantiede (ks. Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997, 11). Kriittinen yhteiskuntamaantiede suuntasi arvostelunsa positivismiin sävyttämän maantieteen yhteiskuntapakoisuuteen ja naiiviin empirismiin (ks. Haarni ym. 1997). Kriittisen yhteiskuntamaantieteen piirissä painottuivat strukturalismin hengessä yhteiskunnalliset rakenteet tilan määrittäjinä. Ajattelun innoittajana oli erityisesti marxilainen yhteiskuntateoria (Haarni 1997; Massey 2008). Maantieteen piirissä tilan ja yhteiskunnan välisen suhteen ymmärtämiseen vaikutti merkittävästi David Harvey (1973), joka korosti tulkinnassaan sosiaalisen toiminnan vaikutusta tilan muodostumisessa. Tällöin tila näyttäytyy rakentuvan yhteiskunnallisten ilmiöiden, kuten pääoman jaon, seurauksena.

Humanistiseen maantieteeseen liittyvä paikan kokemuksellisuus on yksi tilan ulottuvuus, joka on herättänyt kasvatustieteessä erityistä kiinnostusta (Sanger 1997). Humanistinen maantiede kritisoi positivismiin unohtavan ihmisen elämismaailman ja kokemuksen tutkimuksen ulkopuolelle. Humanistisen maantieteen filosofinen perusta juontuu fenomenologiaan ja eksistentialismiin (Koskela 1994), mikä ilmenee keskittymisenä tilan sijasta paikkaan ihmisen henkilökohtaisena elämismaailmana ja paikkasuhteen merkityksen korostamisena. Siinä missä kriittisen yhteiskuntamaantieteen tilan hahmottamisessa painottuu rakenne, tähdentää humanistinen maantiede toimijaa. Humanistisessa maantieteessä paikka ei ole objektiivinen tosiasia. Se saa merkityksensä ihmisen oman kokemuksen kautta. Kokemisen kautta paikoista tulee osa ihmistä itseään ja samalla paikat vaikuttavat identiteettiin (Karjalainen 2006). Humanistisessa maantieteessä paikka todentuu näin ollen subjektin kautta, henkilökohtaisesti koettuna todellisuutena. Humanistisen maantieteen tärkeänä teorian rakentajana pidetään Yi-Fu Tuania (esim. 1977), joka esitti paikan syntyvän abstraktiin tilaan antaessamme sille merkityksen. Tuanin ajatukset haastoivat maantieteilijöitä tiedostamaan paikkojen roolin ihmisten tavoissa olla yhteydessä maailmaan (Cresswell 2008). Myös Edward Relphin (esim. 1976) ja Tim Cresswellin (esim. 1996) paikan pohdinnat ovat vaikuttaneet voimakkaasti maantieteessä ja sen ulkopuolella. Erityisesti Relphin esittämä ajatus paikkaan kuulumisesta tai ulkopuolisuudesta

ta perustavanlaatuisena, ihmisen elämää muovaavana tekijänä on ollut merkittävä (Seamon & Sowers 2008).

Kriittisen yhteiskuntamaantieteen käsitys tilasta ja henkilökohtaista kokemista painottava humanistisen maantieteen paikkakäsitys kaipasivat 1980-luvulla uudelleen määrittelyä (ks. Haarni ym. 1997, 20). Tilan ymmärtäminen ainoastaan yhteiskunnallisten prosessien tuotteeksi ei riittänyt selittämään alueellisia eroja ja yhteiskuntien toisistaan poikkeavia kehityssuuntia. Paikallisuuden erityisyys ja sen seuraukset jäivät vaille huomiota (ks. Haarni 1997, 93). Samalla yhteiskunnallisuutta tähdentäessään kriittinen yhteiskuntamaantiede sivuutti yksilön roolin tilan ja paikan määrittäjänä. Humanistisen maantieteen suunnassa paikan käsitäminen yksin yksilön kokemana ei puolestaan vastannut kysymykseen ihmisille yhteisistä ja jaetuista paikkakokemuksista. Kärjistäen voitaneen sanoa, että korostaessaan subjektia humanistinen maantiede kadotti tilan sosiaalisen ulottuvuuden.

Uudelleen määrittelyn myötä, samanaikaisesti kun tila nähtiin yhteiskunnallisena tuotteena, jota sosiaaliset prosessit rakensivat, tilalla havaittiin olevan myös vaikutusta sosiaalisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden muodostumiseen (Massey 2008). Näin ajatellen tila ja sosiaalinen syntyvät vuorovaikutuksessa, jossa kummallakaan ei ole ylivaltaa toiseen nähden. Tila ja sosiaalinen ymmärretään toisiinsa kietoutuneina sekä aina uudelleen määrittyvinä. Vastavuoroinen käsitys mahdollisti irrottautumisen toimijan (humanistinen maantiede) ja rakenteen (yhteiskuntamaantiede) välisestä vastakkainasettelusta. Maantieteessä tätä tilan käsitystä alettiin kutsua sosiaalisesti tuotetuksi tilaksi tai relationaaliseksi tilaksi. Sosiaalisesti tuotetun tilan tulkintaan vaikuttivat Lefebvren (1974/1991) ja Foucault'n (1986) ajan ja tilan suhteen teoreettinen tarkastelu (Soja 2009). Tilan tulkitseminen sekä yhteiskunnan tuotteeksi että sen rakentajaksi aikaansaa Massey'n (2008, 41) mukaan tilalle poliittisen ulottuvuuden, jolloin se ei näyttäydy vain pintana tapahtumille tai niin sanotusti seurauksettomana lopputuotteena. Ajatus tilasta poliittisena on merkityksellinen myös tilan kasvatukselle tarjoaman potentiaalın näkökulmasta, sillä se auttaa näkemään sekä ihmisen toiminnan vaikutuksen tilaan että tilan vaikutuksen ihmisen toimintaan. Poliittinen ulottuvuus tuo esille myös tilan dynaamisuuden ja muutoksen mahdollisuuden.

Myös paikan määritelmä sai uusia suuntia painotettaessa sosiaalisten ilmiöiden ja rakenteiden roolia. Alettiin puhua paikan intersubjektiiv-

suudesta ja jaetuista käsityksistä. Puhuttaessa intersubjektiiivisuudesta sosiaalinen vuorovaikutus ja subjektiivinen kokeminen mielletään toistensa kautta rakentuviksi (Vuolteenaho 2002, 245). Paikka ei ole vain objektiivinen kaikkien samalla tapaa havaitsema, tietämä tai kokema tosiasia, eikä ainoastaan ihmisen henkilökohtaisen kokemuksen määrittämä. Näkemys sosiaalisesti tuotetusta tilasta ja paikkojen intersubjektiiivisuudesta voidaan yhdistää maantieteen kulttuuriseen käänteeseen, jonka taustalla voidaan nähdä muun muassa fenomenologia, semiotiikka ja jälkistrukturalismi (Braun 2008, 668; Vuolteenaho 2002, 238).

On tulkittavissa, että ajatus tilan ja sosiaalisen tasavertaisuudesta on avannut maantieteilijöille mahdollisuuksia kiinnittää huomiota sosiaalisen ohella myös tilan muihin ulottuvuuksiin. Erityisesti ihmismaantieteessä suosiota ovat saaneet lähestymistavat, joissa kiinnostuksen kohteena ovat olleet sosiaalisen rinnalla materiaaliset todellisuudet ja näiden väliset suhteet (esim. Bakker & Bridge 2006; Jackson 2000; Latham & McCormack 2004). Kiinnostus materiaalisuuteen on liitettävissä posthumanismiin (ks. Simonsen 2012). Posthumanistinen maantiede voidaan hahmottaa kritiikkinä dikotomiselle ajattelulle kulttuurisen ja luonnollisen tai koetun ja todellisen välillä. Vastakkainasettelua välttävä näkemys on saanut tukea maantieteen ulkopuolelta esimerkiksi kulttuuriantropologi Tim Ingoldin ajattelusta. Tuotannossaan Ingold (2000) korostaa olemassa oloa kokonaisuutena, ei ainoastaan biofyysisten ja sosiokulttuuristen kerrosten yhteenliittymänä.

Paikkalähtöisen kasvatuksen ”paikka”

Kasvatustieteessä käytetään tilan ja paikan käsitteitä kenties selkeimmin paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Paikkalähtöistä kasvatusta on kuvattu kasvatustieteessä nousevaksi suuntaukseksi (esim. Williams Resor 2010). Käsitteinä paikkalähtöinen ja paikkatietoinen kasvatusta tulivat tieteellisiin teksteihin vasta 2000-luvun alussa (Israel 2012), vaikka paikkaa ja sen merkitystä kasvatuksessa on toki pohdittu jo aiemmin (esim. Theobald 1997). Myös paikkalähtöisen kasvatuksen perusidea käyttää lähiympäristöä opetuksessa ja sitoa opetus oppilaiden omaan elinympäristöön juontaa kauaksi. Esimerkiksi jo John Dewey (1938/1998) korosti

koulun ulkopuolella tapahtuvien kokemusten merkitystä osana oppimisprosessia.

Paikkalähtöinen kasvatus ei nojaa tiettyyn teoriaan oppimisesta tai kasvatuksesta, mutta siinä voidaan nähdä elementtejä muun muassa kokemuslähtöisestä oppimisesta, ongelmalähtöisestä oppimisesta, konstruktivismista ja ympäristökasvatuksesta. Se ei niin ikään sitoudu tiettyjen oppiaineiden opetukseen, vaan on laajempi kasvatuksellinen lähestymistapa, jota voi toteuttaa oppiaineesta riippumatta (ks. Hyvärinen 2012). Paikkalähtöinen kasvatus pitääkin sisällään kirjavan joukon pedagogisia lähestymistapoja ulkoilmakasvatuksesta kulttuurisesti painotuneisiin lähestymistapoihin. Yhteistä paikkalähtöisen kasvatuksen eri muodoille on se, että ne tähdentävät paikan merkitystä oppimisprosesseissa. Kuten Sobel (2004, 7) kuvaa, paikkalähtöinen kasvatus on prosessi, jossa paikallinen yhteisö ja ympäristö toimivat opetuksen lähtökohtana. Paikkalähtöistä kasvatusta on sovellettu erityisesti silloin, kun kasvatuksen tavoitteena on ollut kestävään tulevaisuuteen tai osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattaminen. Paikkalähtöinen kasvatus voidaan nähdä myös vastapainona kehitykselle, jossa koulutuksesta on tullut globaalisti yhä yhteismitattavampaa tarkoituksenaan kasvattaa globaaleja kansalaisia kilpailemaan maailmanlaajuisilla markkinoilla, sillä paikkalähtöinen kasvatus haastaa universaalin tiedon erityisyyden pitämällä myös paikallista tietoa merkityksellisenä (ks. Gruenewald 2003a; 2003b).

Paikkalähtöisen kasvatuksen käsitettä on sanottu käytetyn liiankin usein ja väärissä yhteyksissä sen viimeaikaisen suosion sekä aihepiirien kuin opetusmenetelmien moninaisuuden vuoksi (ks. Williams Resor, 2010). Tämän seurauksena paikkalähtöisen kasvatuksen idea on hämärtynyt ja se voidaan tulkita tarpeettoman kapeasti tai pinnallisesti. Osaltaan tähän lienee vaikuttanut paikan käsitteen monimerkityksellisyys ja määrittelemättömyys. Paikan määrittelemisen tärkeyteen onkin alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota paikkalähtöisen kasvatuksen piirissä. Kuten Gruenewald (2003a, 622) toteaa osuvasti, jotta voimme arvostaa paikkaa kasvatuksellisenä rakenteena, meidän on ensin tutkittava sen merkityksiä.

Paikkalähtöisessä kasvatuksessa käsitteellistetään pääasiassa paikkaa. Tästä huolimatta myös maantieteen tilan käsitteen voidaan katsoa avaavan paikkalähtöisen kasvatuksen paikan merkityksiä, sillä paikkalähtöisessä kasvatuksessa paikalla ja tilalla ei välttämättä ole erillisiä määritelmiä.

Paikkalähtöisessä kasvatuksessa ja sen tutkimuksessa paikkaa kuvataan-kin usein vastaavasti kuin maantieteessä tilaa. Tilan ja paikan käsitteiden rinnakkaisuus paikkalähtöisen kasvatuksen piirissä tulee esille myös Somervillen (2010) perusteluissa käyttää tilaa ja paikkaa kaksoiskäsitteenä ("space and place"), sillä käsitteiden sekoituessa kiinteästi toisiinsa ei yhden käsitteellistäminen ilman toista ole hänen mukaansa mahdollista. Paikan käsitteen määrittelyyn ovat paikkalähtöisen kasvatuksen kentällä osallistuneet esimerkiksi Cravey ja Petit (2012), Gruenewald (2003a; 2003b), Nespor (2008), Somerville (2010), van Eijck ja Roth (2010) sekä Williams Resor (2010).

Seuraavaksi tarkastelen paikkalähtöisen kasvatuksen paikkakäsitystä pääasiassa edellä mainittujen kirjoittajien osalta. On kuitenkin huomattava, että paikan käsitystä paikkalähtöisen kasvatuksen piirissä muodostetaan tahtomattakin myös sellaisissa teksteissä, joissa ei suoraan määritellä tai oteta kantaa siihen, mitä paikalla tarkoitetaan. Olen kääntänyt keskeiset paikan käsitteellistämistä kuvaavat tekstilainaukset tähän artikkeliin suomen kielelle. Koska kääntämiseen liittyy aina tulkinallisuutta, olen säilyttänyt lainauksien alkuperäiset, englanninkieliset versiot alaviitteinä.

Jan Nespor (2008) on kiinnittänyt huomiota paikan käsitteeseen ja sen vaihtelevaan tulkintaan paikkalähtöisen kasvatuksen piirissä. Hänen mukaansa paikkalähtöisessä kasvatuksessa paikkaan viitataan usein rajattuna alueena, joka on itsenäinen ja irrallinen ihmistoiminnoista (Nespor 2008, 478). Ajattelussa painottuu paikan mieltäminen luonnonympäristönä. Myös Gruenewald (2003b) tunnistaa paikkalähtöisessä kasvatuksessa suuntauksen, jossa paikkaa lähestytään lähinnä ekologisen ympäristön näkökulmasta unohtaen paikkojen kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Gruenewald (2003b) liittää tämän käsityksen paikasta erityisesti kaupunkiympäristöjen ulkopuolella tapahtuvaan ympäristökasvatukseen. Vaikka paikkalähtöisessä kasvatuksessa voikin olla viitteitä Nesporin (2008) mainitsemasta paikkatulkinnoista irrallisena rajattuna alueena, vastaavaa paikkakäsitystä ei ilmennyt niissä tässä artikkelissa tarkasteltavissa kirjoituksissa, joissa paikka on pyritty määrittelemään. Tähän lienee useita selityksiä. Ensinnäkin paikan käsitteen määrittely tuottanee moniulotteisemman käsityksen paikasta ja poissulkee näin mahdollisuuden käsittää paikka pelkästään ihmistoiminnoista irrallisena. Toiseksi suhtautuminen paikan käsitteeseen ongelmattomana

ja yksiulotteisena ei myöskään edellytä käsitteen määrittelyä. Kolmanneksi paikkalähtöinen kasvatus on kehittynyt lähinnä 2000-luvulla, eivät-kä vallalla olevat tieteenfilosofiat suosi käsitystä objektiivisesta, tutkijasta ulkopuolisesta todellisuudesta, joka puolestaan tukisi käsitystä ihmisen ja paikan erillisyydestä. Paikkalähtöisen kasvatuksen taustavaikuttajan David W. Orrin (1992) ajattelussa ei tule ilmi ihmistoimintojen ja paikan dualistista erottelua. Sitä vastoin Orr (1992, 102) toteaa, että asukas ja paikka vastavuoroisesti muokkaavat toisiaan. Tämä kertoo hänen ymmärtävän paikan ja ihmisen suhteen ei ainoastaan yksipuolisena, vaan molemminpuolisena vuorovaikutuksena.

Dualistisen näkemyksen kiistäminen ihmisen ja paikkojen erillisyydestä voidaankin käsittää eräänlaisena ehtona koko paikkalähtöiselle kasvatukselle. Mikäli paikkalähtöisessä kasvatuksessa paikka tulkittaisiin itsenäisenä ihmistoiminnoista tai vain ihmistoimintojen näyttämönä, eräänlaisena absoluuttisena tilana, ei paikkojen ja kasvatuksen suhteen pohdinta näyttäytyisi kovinkaan kiinnostavana. Tämän tarkastelun valossa näyttääkin siltä, että paikkalähtöinen kasvatus on ainakin osittain ohittanut vaiheen, jossa tila määriteltäisiin absoluuttisena tai paikka saisi vain arkikielen sijaintia muistuttavan merkityksen.

Paikkalähtöisen kasvatuksen piirissä keskeinen paikan määrittelijä on David Gruenewald (nykyisin Greenwood), joka on kirjoituksissaan perehtynyt perusteellisesti paikan määritelmiin eri tieteenaloilla. Kasvatuksen kannalta keskeisiksi paikan ulottuvuuksiksi hän hahmottaa havaitsemiseen liittyvät sekä yhteiskunnalliset, ideologiset, poliittiset että ekologiset paikan ulottuvuudet (Gruenewald 2003a). Paikan useiden ulottuvuuksien tiedostamisesta huolimatta Gruenewaldin (2003a; 2003b) kriittistä paikan pedagogiikkaa kehittelevissä kirjoituksissa korostuu paikan yhteiskunnallinen luonne. Tämä yhteiskunnallista painottava näkemys tulee esille Gruenewaldin (2003a, 627) kuvaillessa, kuinka ”paikat ovat sitä miksi ihmiset ne tekevät – että ihmiset ovat paikkojen tekijöitä ja, että paikat ovat ensisijaisesti ihmiskulttuurin artefakteja”.¹ Gruenewaldin (2003a) näkemyksessä paikoista kulttuurin tuotteena voi nähdä yhtymäkohtia kriittisen yhteiskuntamaantieteen tilan käsitykseen. Tällöin tila katsotaan muodostuvaksi lähinnä ihmisten aikaansaa-

1 ”...places are what people make of them—that people are place makers and that places are a primary artifact of human culture...”

mien yhteiskunnallisten ilmiöiden seurauksena. Määritellessään paikan ihmisten kulttuurin tuotteeksi Gruenewaldin oli mahdollista yhdistää yhteiskunnallisia kysymyksiä osaksi paikkalähtöistä kasvatusta. On todennäköistä, että Gruenewaldin tekemä avaus on myötävaikuttanut myös paikkalähtöisen kasvatuksen suosioon ja laajenemiseen entistä voimakkaammin yhteiskunta- ja ihmistieteiden opetukseen 2000-luvulla. Näin ollen Gruenewaldin esittämää tulkintaa paikasta voidaan pitää yhtenä virstanpylväänä koko paikkalähtöisen kasvatuksen kehittämisessä.

Toisaalta Gruenewaldin tuotannossa on hahmotettavissa myös käsitys paikoista ihmisten toimintaan vaikuttavina, ei ainoastaan ihmisten tuotamina (Gruenewald 2003a, 621):

”Totta on myös se, että ihmiset tekevät paikkoja ja paikat ihmisiä”. Tällöin ihmisten ja paikkojen vuorovaikutus näyttäytyy molemminpuolisena. Käsitys viittaa maantieteessä 1980-luvulla kulttuurisen käänteen myötä yleistyneeseen käsitykseen sosiaalisesti tuotetusta tilasta, jossa sen lisäksi, että ihmisten nähtiin rakentavan tilaa, myös tilalla itsellään nähtiin olevan vaikutuksia toimintaan. Gruenewaldin lisäksi paikkalähtöisen kasvatuksen piirissä muun muassa van Eijck ja Roth (2010) ovat hahmotelleet paikkaa maantieteen sosiaalisesti tuotetun tilan käsityksen suunnassa. Van Eijck ja Roth (2010) ottavat paikan määrittämisen avuksi Bakhtiniin juontuvan kronotooppi (aika-tila) -käsitteen. Kronotoopin käsitettä hyödyntäen he tulevat päätelmään paikasta elettyä kokonaisuutena, joka muodostuu yhteisön ja materiaalsen ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (van Eijck & Roth 2010, 869).

Vaikka van Eijck ja Roth määrittävät paikan sosiaalsen ja materiaalsen vuorovaikutuksessa syntyvänä, sävyttää heidän tekstiään paikan sosiaalsen luonteen ja ihmisten antamien merkityksien korostaminen (van Eijck & Roth 2010, 878–879): ”Paikkaa sosiaalsena rakennelmana määrittävät ihmisten antamat ominaisuudet ja nämä ominaisuudet puolestaan muodostavat kollektiivisesti sen äänen, jolla ihmiset ovat sidoksissa näihin representoituihin paikkoihin.”² Tämä sosiaalista korostava näkemys, huolimatta edellisessä paikan määritelmässä mainitusta yhteisön ja materiaalsen ympäristön vuorovaikutuksesta, selittyy osin sillä, että van

2 “Place, as a social construct, is defined by the perspectives people attribute to it and, in turn these attributions collectively become the voice by which people are bound up with the places represented.”

Eijck ja Roth ovat jäsentäneet käsitystään paikasta kielen ja kirjallisuuden tutkimukseen perustuvan Bahktinin kronotooppi-käsitteen avulla.

Cravey ja Petit (2012) perustelevat, miten paikan, tilan ja ajan käyttäminen opetuksen kehyksenä auttaa oppilaita näkemään omat arkielämän kokemuksensa suhteessa laajempiin, historiallisiin ja nykyisiin valtasuhteisiin. Myös he kirjoittavat paikan sosiaalisesta rakentumisesta ja huomioivat eri maantieteellisten aluetasojen läsnäolon (Cravey & Petit 2012, 108): ”paikat eivät ole niinkään irrallisia, juurtuneita ilmiöitä; ne ovat jatkuvasti kehittyviä sosiaalisten suhteiden tuloksia, jotka ulottuvat yli alueellisen, kansallisen ja jopa globaalin maantieteen”³

Cravey ja Petit (2012) ottavat kantaa myös siihen, miten paikat vaikuttavat yksilöön. Todetessaan ihmisten määrittävän itsensä paikkojen kautta he tunnistavat paikkojen ja identiteetin yhteyden. Tämä paikkojen ja henkilökohtaisten identiteettien yhteys suuntaa humanistisen maantieteen käsitykseen paikkojen ja minuuden yhteydestä (ks. Karjalainen 2006). Myös toisissa paikkalähtöisen kasvatuksen julkaisuissa on yhtymäkohtia humanistisen maantieteen käsitykseen paikasta henkilökohtaisesti koettuna. Näissä näkökulmissa on korostettu ihmisen subjektiivisen kokemuksen merkitystä paikan määrittäjänä. Paikan henkilökohtaisen kokemisen ulottuvuudet ovat kiinnostaneet kasvatustieteilijöitä paikkalähtöistä kasvatusta laajemminkin. Kuten Sanger (1997, 4) toteaa, on paikan tuntuun (sense of place) liittyvien ilmauksien käyttö lisääntynyt kasvatuksen parissa. Esimerkiksi Williams Resor (2010) katsoo juuri paikan henkilökohtaisen kokemisen linkittämisen opetukseen paikkalähtöisen kasvatuksen anniksi yhteiskuntatieteiden opetukselle. Hänen mukaan paikan henkilökohtaisesti koetut ulottuvuudet auttavat tavoittamaan myös laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Vaikka Williams Resor (2010) kuvaa paikan henkilökohtaista kokemista, hänen ajattelussaan on viitteitä myös sosiaalisen värittämään henkilökohtaiseen paikkaan. Käsitys paikan henkilökohtaisesta kokemisesta, jota intersubjektiiviset kokemukset värittävät, on verrannollinen maantieteessä kulttuurisen käänteen myötä yleistyneeseen käsitykseen. Käsitys paikasta henkilökohtaisina ja jaettuina kokemuksina käy ilmi seuraavasta lainauksesta, jossa paikan henkilökoht-

3 ”places are not merely discrete, rooted phenomena; they are ever evolving outcomes of social relationships that span and link regional, national, and even global geographies.”

taiseen kokemukseen sisältyy myös toisten joskus tarkoitushakuisiakin näkemyksiä (Williams Resor 2010, 188): ”Oppilaat alkavat nähdä kuinka heidän käsitykseensä paikasta vaikuttavat paikalliset ja kansalliset odotukset, ja kuinka odotukset voivat olla niiden luomia, joiden tavoitteena on myydä tai hyötyä jotenkin.”⁴

Myös paikkalähtöistä pedagogiikkaa feministisen poststruktuurismin ja jälkikolonialisen teorioiden suunnassa muotoilleen Somervillen (2010) paikkakäsityksissä on läsnä käsitys paikan intersubjektiivisuudesta ja sosiaalisesta ulottuvuudesta. Tämä tulee esille Somervillen liittäessä tarinat ja kerronnallisuuden paikkoihin (Somerville 2010, 338). Somerville (2010, 338) kirjoittaa kuinka aboriginaalien kanssa työskentely on edellyttänyt häntä avautumaan paikkojen materiaalisuudelle ja heidän kertomuksilleen. Somervillen mukaan paikan tulkinta kielen kautta syntyvänä ei kuitenkaan ole riittävää (Somerville 2010, 337). Materiaalisuus on paikan muodostumisessa niin ikään olennaista. Näkemyksellään paikan materiaalisuudesta Somerville haastaa sosiaalisen erityisaseman paikan määrittäjänä. Paikan materiaalisuus liittyy paikan kehollisuuteen, sillä keho mahdollistaa materiaalian maailman kokemisen ja aistimisen ollen samalla osa tuota materiaa (vrt. Ingold 2000). Kehollisuus rinnastuu viime vuosikymmeninä etenkin ihmismaantieteessä yleistyneeseen posthumanistisen suuntauksen kiinnostukseen materiaalisuudesta. Poiketen aikaisemmin esitetystä van Eijckin ja Rothin (2010) mainitsemasta paikkaan liittyvässä materiaalisuudessa Somervillen (2010) tulkinnassa materiaalisuus ei jää paikan määrittäjänä alistaiseksi sosiaaliselle. Somerville ei myöskään kiellä sosiaaliseen liitettyjä paikan stereotyyppisiä representaatioita, vaan hän pyrkii haastamaan käsityksen paikoista joko rakennettuina tai luonnollisina (Somerville 2010, 329). Somervillen tulkinta palautuu osin ajatukseen ihmisten ja tilojen molemminpuolisesta vuorovaikutuksellisesta suhteesta, jossa kummallakaan ei ole määräävää roolia. Somervillen korostaessa ihmisen ja paikkojen yhteyttä on hänen tulkinnassaan hahmotettavissa jopa näkemys ihmisten ja paikkojen syntymisestä, olevaksi tulemisesta, vuorovaikutuksessa (vrt. Barad 2007). Tämä ajatus haastaa myös sosiaalisesti tuotetun tilan tulkinnan, jossa ihmisten toiminnan nähdään muovaavan tilaa ja tilan toimintaa, toisin

4 “Students begin to see how their notions of place are informed by local and national expectations that may be created by those with something to sell or gain.”

sanoen ihmisten ja tilojen nähdään olevan molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa, mutta kuitenkin jollain tapaa erillisiä toisistaan.

Paikan ja tilan käsityksellä on merkitystä

Kasvatustieteessä on yhä useammin tiedostettu tilallisuuden vaikutus koulutuksen ja kasvatuksen ilmiöihin. Toisin sanoen tilalla ja paikalla on kasvatukselle merkitystä. Tässä artikkelissa olen tuonut esille, että edellisen lisäksi tärkeää on myös se, miten tila ja paikka käsitteinä ymmärretään. Tavat ymmärtää paikka vaikuttavat siihen, miten näemme paikan merkityksen kasvatuksessa. Esimerkiksi Gruenewaldin (2003a; 2003b) tapa määritellä paikka on vaikuttanut paikkalähtöisen kasvatuksen kiinnostavuuteen myös yhteiskunnallisten ilmiöiden opetuksessa. Tämän vuoksi paikan käsitysten avaaminen on tärkeää. Maantieteen tilan ja paikan teoriat voivat toimia apuna pohtiessa paikan käsityksiä ja niiden mahdollisia vaikutuksia kasvatukseen. Selvennän väitettä esimerkiksi: Sobel (2004) kuvaili paikkalähtöisen kasvatuksen perusideaa prosessiksi, jossa paikallinen yhteisö ja ympäristö ovat opetuksen lähtökohtana. Mikäli paikka nähdään sen arkikielessä usein saaman merkityksen mukaisesti objektiivisena sijaintina, paikallisen yhteisön ja ympäristön käyttö opetuksen lähtökohtana voi vaikuttaa jättävän huomiotta globaalin maailman muutokset ja sen keskinäiset riippuvuussuhteet. Näin paikkalähtöinen kasvatusta voi näyttäytyä taantumuksellisenä tai menneitä maailmaa utopistisesti takaisin halajavana suuntauksena, joka sivuuttaa virtuaaliset ympäristöt ja yhteiskunnalliset kysymykset. Tulkinta Sobelin (2004) esittämästä paikkalähtöisestä kasvatuksesta on varsin erilainen, mikäli paikan luonne ymmärretäänkin esimerkiksi maantieteen sosiaalisesti tuotetun tilan hengessä jatkuvasti muuttuvana, eri aluetasot sisältävänä sosiaalisen ja tilallisen kudelmana. Tilan ja paikan merkitysten tiedostaminen on tärkeää myös siksi, koska käsitykset vaikuttavat siihen, miten teoria on sovellettavissa kasvatuksen käytäntöihin. Esimerkiksi jos käsitämmme paikan humanistisen maantieteen tähdentämän henkilökohtaisen kokemisen muodossa, tiloihin ja paikkoihin liittyvät yhteiskunnalliset ulottuvuudet voivat jäädä myös pedagogisissa sovelluksissa sivurooliin.

Paikkalähtöisessä kasvatuksessa paikka ymmärretään maantieteen tilan ja paikan teorioiden valossa monin tavoin. Paikan tulkinnassa vaihte-

levat painotukset henkilökohtaisesti koetun, sosiaalisesti tuotetun, kulttuurisen rakennelman ja materiaalsen, fyysisen paikan välillä. Käsitysten moninaisuutta ei itsessään ole syytä mieltää ongelmalliseksi. Onkin mahdollista ajatella, että paikkalähtöisen kasvatuksen ei ole mielekästä omaksua vain tiettyä käsitystä paikasta. Vaihtelevat käsitykset paikasta voivat sallia kasvatuksen tutkimukseen ja käytäntöihin tilanne- ja ilmiökohtaista joustoa. Lisäksi ne tuovat kenties yksiaänistä tulkintaa osuvammin esille paikan monet merkitykset ihmistoiminnoille ja paikkojen tarjoamat mahdollisuudet opetukselle ja kasvatukselle. Esimerkiksi Williams Resorin (2010) kirjoitus, jossa paikan henkilökohtaisen kokemisen avulla tavoitetaan myös paikan sosiaalisesti tuotettu luonne, tuo esille sen, miten yhdenlaiset näkökulmat paikkaan voivat tukea toisen paikan ulottuvuuden ymmärtämistä.

Ongelmallinen paikan moninaisesta tulkinnasta tulee silloin, jos käsitykset vaihtelevat saman kirjoittajan yhden tekstin sisällä. Ristiriitaisuutta syntyy, jos paikka määritellään laajemmin tai toisin kuin se muualla tekstissä ilmenee ja tulee tulkituksi. Monitulkintaisuuteen liittyvä mahdollinen ongelma käy ilmi esimerkiksi van Eijckin ja Rothin (2010) tavassa määritellä paikka ihmisen (tai vastaavasti yhteisön) ja materiaalsen ympäristön vuorovaikutuksessa syntyväksi, mutta toisaalla kuvata paikkaa lähinnä sosiaalisesti rakennelmaksi. Vaihtelevien käsityksien riskinä on se, että lukijalle välittyy tietynlainen käsitys paikasta, mutta tarpeettoman kapea tai jopa harhaanjohtava ymmärrys paikan ja kasvatuksen suhteesta. Paikasta kirjoittavan onkin syytä kirjoittaa auki oma käsityksensä paikasta ja huolehtia erityisesti siitä, että tämä käsitys läpileikkaa koko paikan tulkinnan.

Paikkalähtöisessä kasvatuksessa paikka määritellään usein sekä ihmisten toimintojen kautta syntyväksi että ihmisten toimintaan suoraan vaikuttavaksi. Tästä huolimatta tulkinnoissa ilmenee inhimillisen ja sosiaalisen painotus. Sosiaalisen korostuminen ei sinänsä ole yllättävää suhteessa kasvatustieteissä vallinneeseen sosiokonstruktivistiseen suuntaukseen. Paikan mieltäminen sosiaalisen toiminnan tuloksena on merkittävä ajateltaessa koulujen kasvatuksellista tehtävää. Sosiaalinen tuo mukanaan käsityksen paikasta, jota ihmisen on toiminnallaan mahdollista muuttaa. Paikka saa poliittisen ulottuvuuden. Kun paikka nähdään myös sosiaalisen toiminnan tuloksena syntyväksi, koulun ymmärretään tuottavan paikkoja (Gruenewald 2003a). Tällöin koulun tehtävä yksittäisen oppi-

laan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittäjänä saa rinnalleen ajatuksen koulusta ympäröivän yhteiskunnan kehittäjien kasvattajana. Koulun nähdään kasvattavan paikkojen tekijöitä, ei vain olemassa olevissa paikoissa pärjääviä yksilöitä.

Paikkalähtöisen kasvatuksen paikan sosiaalisen ulottuvuuden painottamiseen on kuitenkin syytä kiinnittää lähemmin huomiota. Sosiaalisen painottamisessa on mahdollista hahmottaa vastakkainasettelun riski. Aikaisemmin paikkalähtöistä kasvatusta kangisti kaksijakoinen näkemys ihmistoimintojen ja paikkojen erillisyydestä (ks. Nespor 2008). Näkemyksen on sanottu värittäneen etenkin paikkalähtöistä ympäristökasvatusta ja johtaneen luonnonympäristöjen tarkasteluun ilman ihmistoimien vaikutusten huomiointia (ks. Gruenewald 2003b). Sosiaalisen korostamista voi seurata paluu aikaisemmasta poikkeavaan, mutta silti dualistiseen ajatteluun. Sosiaalisen ylikorostuessa paikat ymmärretään helposti vain ihmisten rakentamina, mikä voi johtaa ajatteluun kulttuurisen ja luonnollisen erillisyydestä. Kaksijakoinen ajattelu on tarpeeton maailmassa, jossa rajaa kulttuurisen ja luonnollisen välillä on yhä hankalampi vetää ihmistoimintojen vaikutusten ulottuessa luonnonympäristöihin niin paikallisilla kuin globaaleilla tasoilla, ja toisaalta luonnonilmiöiden vaikutuksessa usealla tavalla ihmisen toimintoihin. Kaksijakoinen ajattelu hämärtää myös ääripäiden itsessään sisältämän moninaisuuden – sen, että on olemassa monenlaista kulttuurista ja monenlaista luonnollista. Samalla paluuta dualistiseen ajatteluun voidaan pitää itsessään paikkalähtöisen kasvatuksen ajatuksen vastaisena ja jopa vahingollisena tavoitteelle löytää kestäviä ratkaisuja tulevaisuuden rakentamisessa.

Eräänlaisena ehtona paikkalähtöisen kasvatuksen paikan ymmärtämisessä hahmottuu ajatus ihmisen ja paikkojen vuorovaikutuksellisesta suhteesta. Paikkalähtöisen kasvatuksen sitoutuneisuus mieltää ihmiset ja paikat vuorovaikutuksessa oleviksi tulee ilmi paikkojen sosiaalisen ulottuvuuden ja subjektiivisten paikkakokemusten korostumisessa paikkalähtöisen kasvatuksen tavassa määritellä paikka. Vuorovaikutuksellisen suhteen tiedostaminen jättää kuitenkin avoimeksi käsityksen vuorovaikutuksen muodosta: siitä, nähdäänkö vuorovaikutus yhdensuuntaisena (ihmiset vaikuttavat paikkoihin tai paikat vaikuttavat ihmiseen) vai molemminpuolisina (molemmat vaikuttavat toisiinsa), ja vielä siitä, mukaillen Karen Baradin (2007) ajatusta intra-aktiivisuudesta, nähdäänkö ihmiset ja paikat erottamattomina vuorovaikutuksen kautta tulevina,

jonkinlaisina olevina. Paikkalähtöisessä kasvatuksessa hahmottuu käsitys paikan ja ihmisen molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta kuitenkin useimmiten ihmisen roolia ja samalla erityisyyttä korostaen. Käsitys on verrannollinen maantieteen näkemykseen sosiaalisesti tuotetusta tilasta. Sen sijaan Somervillen käsityksessä on viitteitä paikkojen ja ihmisten intra-aktiivisuudesta. Somervillen tulkinnan kaltaisten uusien avauksien kautta paikkalähtöisen kasvatuksen käsitykset paikasta voivat rikastuttaa myös maantieteen tilan teoriaa. Jatkotutkimus vuorovaikutuksen muodon ja tilan/paikan tulkinnan suhteesta olisikin tervetullut niin kasvatuksen kuin myös maantieteen näkökulmasta.

Edellisten pohdintojen valossa paikan määrittely paikkalähtöisessä kasvatuksessa on arvokasta riippumatta siitä, miten monella eri tavalla paikka tulkitaan. Paikan monet merkitykset eivät tee paikasta tai tilasta kasvatustieteelle selittämättömiä ja turhia käsitteitä. Sitä vastoin paikan moninaisuus haastaa näkemään arjessa itsestään selvinä kokemamme asiat toisin. Kuten Somerville (2010, 330) toteaa, paikka tuo tilaa fyysisen todellisuuden ja metafyyssisten representaatioiden välille. Moninainen paikka kannustaa pohtimaan vailla vastakkainasettelua. Mitä olisi kasvatusta, jos raja luonnollisen ja kulttuurisen, inhimillisen ja materiaalisen tai mielen ja kehon välillä ylitettäisiin?

Lähteet

- Bakker, K. & Bridge, G. (2006). Material worlds? Resource geographies and the 'matter of nature'. *Progress in Human Geography*, 30(1), 5–27.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. London: Duke University Press.
- Boreham, N. (2008). The production of space for learning. Teoksessa B. Lingard, J. Nixon & S. Ranson (toim.), *Transforming learning in schools and communities. The remaking of education for cosmopolitan society* (257–269). London: Continuum.
- Braun, B. (2008). Environmental issues: Inventive life. *Progress in Human Geography*, 32(5), 667–679.
- Brooks, R., Fuller, A. & Waters, J. (2012; toim.). *Changing spaces of education: new perspectives on the nature of learning*. London: Routledge.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Cosgrove, D. (1999). Introduction: Mapping meaning. Teoksessa D. Cosgrove (toim.) *Mappings*, (1–23). London: Reaktion Books.

- Cravey, A. J. & Petit, M. (2012). A critical pedagogy of place: Learning through the body. *Feminist Formations* 24(2), 100–119.
- Cresswell, T. (1996). In *place/out of place: Geography, ideology, and transgression*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cresswell, T. (2008). Space and place: Yi-Fu Tuan. Teoksessa P. Hubbard, R. Kitchin & G. Valentine (toim.), *Key texts in human geography* (53–59). London: Sage.
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and education: The 60th anniversary edition*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the sociomaterial*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. London: Macmillan Press.
- Green, B. & Letts, W. (2007). Space, equity, and rural education: A 'trialectical' account. Teoksessa K. N. Gulson & C. Symes (toim.), *Spatial theories of education. Policy and geography matters* (57–76). New York: Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for placeconscious education. *American Education Research Journal*, 40(3), 619–654.
- Gruenewald, D. A. (2003b). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Gulson, K. & Symes, C. (toim.). (2007a). *Spatial theories of education: Policy and geography matters*. London: Routledge.
- Gulson, K. & Symes, C. (2007b). Knowing one's place: Educational theory, policy and the spatial turn. Teoksessa K. Gulson, & C. Symes (toim.), *Spatial theories of education: Policy and geography matters* (1–16). London: Routledge.
- Haarni, T. (1997). Joustavia tiloja: vallan ja ulossulkemisen urbaania tulkintaa. Teoksessa Haarni, T., M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.), *Tila, paikka ja maisema: Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen* (87–104). Tampere: Vastapaino.
- Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. (toim.). (1997). *Tila, paikka ja maisema: Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Harvey, D. (1973). *Social justice and the city*. London: Edward Arnold.
- Horton, J. & Kraftl, P. (2012). School building redesign: Everyday spaces, transformational policy discourses. Teoksessa R. Brooks, A. Fuller & J. Waters (toim.), *Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning* (114–134). London: Routledge.
- Hutchison, D. (2004). *A natural history of place in education*. New York: Teachers College Press.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. (2013). School as narrated places: Children's narratives as school enjoyment. *Education in the north*, 20 (Special Issue), 7–25.
- Hyvärinen, R. (2012). Paikkalähtöinen kasvatus – mahdollisuus maantieteen opetukselle. *Terra*, 124(3), 151–160.
- Häkli, J. (1999). *Meta hodos: Johdatus ihmismaantieteeseen*. Tampere: Vastapaino.

- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Israel, A. (2012). Putting geography education into place: What geography educators can learn from place-based education and vice versa. *Journal of Geography*, 111(2), 76–81.
- Jackson, P. (2000). Rematerializing social and cultural geography. *Social and Cultural Geography*, 1(1), 9–14.
- Karjalainen, P. T. (2006). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.), *Paikka: Eletty, kuviteltu, kerrottu* (83–92). Kalevalaseuran vuosikirja 85. Jyväskylä: Gummerus.
- Koskela, H. (1994). *Tilan voima ja paikan henki: Yhteiskuntateoria ja humanismi uudessa aluemaantieteessä*. Suunnittelumaantieteen lisensiaattityö. Maantieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Lanas, M. (2008). Oikeus paikkaan: Kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat? Teoksessa Lanan, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2* (51–80). Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Latham, A. & McCormack, D. P. (2004). Moving cities: Rethinking the materialities of urban geographies. *Progress in Human Geography*, 28(6), 701–724.
- Lefebvre, H. (1974/1991). *The production of space*. Kääntänyt Nicholson-Smith, D. Oxford: Blackwell.
- Massey, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Kääntänyt Rovio, J. Tampere: Vastapaino.
- Nespor, J. (2008). Education and place: A review essay. *Educational Theory*, 58(4), 475–489.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2013). Expanding the chronotopes of schooling for the promotion of students' agency. Teoksessa O. Erstad & J. Sefton-Green (toim.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (107–125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Sanger, M. (1997). Viewpoint: Sense of place and education. *The Journal of Environmental Education*, 29(1), 4–8.
- Seamon, D. & Sowers, J. (2008). Place and placelessness: Edward Relph. Teoksessa P. Hubbard, R. Kitchin & G. Valentine (toim.), *Key texts in human geography* (43–51). London: Sage.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. (2012). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet: Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun markkinat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(1), 16–33.
- Simonsen, K. (2012). In quest of a new humanism: Embodiment, experience and phenomenology as critical geography. *Progress in Human Geography*, 37(1), 10–26.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.

- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Soja, E. W. (2009). Taking space personally. Teoksessa Warf B. & S. Arias (toim.), *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives* (11–35). London: Routledge.
- Somerville, M. (2010). A place pedagogy for 'global contemporaneity'. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326–344.
- Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride and the renewal of community*. Colorado: Westview Press.
- Tuan, Y.-F. (1977) *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Van Eijck, M. & Roth, W.-M. (2010). Towards a chronotopic theory of "place" in place-based-education. *Cultural Studies of Science Education*, 5(4), 869–898.
- Vuolteenaho, J. (2002). "Uusia sanoja, uusia maailmoja": tekstuaalisuus, sosiaalisesti tuotettu tila ja maantieteen kulttuurinen käänne. *Terra*, 114(4), 237–252.
- Warf, B. & Arias S. (2009). Introduction: The reinsertion of space into the social sciences and humanities. Teoksessa Warf B. & S. Arias (toim.), *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives* (1–10). London: Routledge.
- Werner, C. M., Brown, B. B., & Altman, I. (2002). Transactionally oriented research: Examples and strategies. Teoksessa R. B. Bechtel & A. Churchman (toim.), *Handbook of environmental psychology*, (203–221). New York: John Wiley & Sons.
- West-Pavlov, R. (2009). *Space in theory: Kristeva, Foucault, Deleuze*. Amsterdam: Rodopi.
- Williams Resor, C. (2010). Place-based education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185–188.

Pienkoulun ja paikallisuuden rakentumisia pohjoisella maaseudulla

Tiivistelmä

Artikkelissamme tarkastelemme paikallisuuden rakentumista pienkoulun toimintakentässä.

Tavoitteenamme on selvittää, miten koulun eri toimijat oppilaat, opettajat sekä kyläläiset rakentavat paikallisuuttaan suhteessa kouluun. Tutkimusaineistona olemme käyttäneet eri projekteissa keräämiämme haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoja, joita olemme analysoineet temaattisen ristiinluennan kautta, *tulemisen, viipymisen, lähtemisen, tulevaisuuden sekä kuulumisen* teemoihin luentaa kohdistaen. Erityisesti olemme kiinnostuneita, miten viime vuosikymmenien pienkoulujen lakkautusaalto ja siihen liittyvä paikkojen vastakkainasettelu pieni-suuri, kylä-kaupunki tai lokaali-globaali näkyvät aineistossa. Tutkimustulosten perusteella yhdessä toimiminen ja yhteiset näkemykset, niin sanottu me-henki, kiinnittävät toimijoita (koulu)paikkaan. Samalla tuotetaan yhteisöä suojaavaa kollektiivista paikkaidentiteettiä. Kriittisenä kysymyksenä esitämme, miten paikallisuutta sekä paikkojen vastakkainasettelua voidaan ylittää ja oppia näkemään muualla asumisen tapoja ja muutoksen mahdollisuuksia.

Avainsanat: paikallisuus, paikka, paikkasuhde, paikkaperustainen kasvatusta

Abstract

In this article, we examine the formation of locality in the small rural school setting. The aim is to disentangle how different actors—pupils/children, teachers, and villagers—form their sense of locality through a school place. Our data consist of interviews and compositions that have been collected in different research projects. The data was subjected to a thematic cross-reading involving the following themes: coming, stay-

ing, leaving, the future, and belonging. We are especially interested in how school closures over the last few decades, as well as the relationship between the juxtaposition of small to big, town to city, or local to global occur in the data. Based on the results, cooperation, common views, and camaraderie connect the actors to their school setting, which creates a collective identity of place and protects the community. The critical question is how locality intersects with the relationship with the larger world, as well as how to learn to see other ways of living somewhere else and the possibilities of changes.

Keywords: locality, place, sence of place, place-based education

Pienkoulut ovat olleet tärkeä osa maaseutuvaltaisen Suomen kouluverkostoa koululaitoksen perustamisesta lähtien. Ne ovat tarjonneet lapsille yhtäläiset opiskelumahdollisuudet sosioekonomisesta taustasta tai asuinpaikasta riippumatta. Koulu on ollut kaupan ohella elinvoimaisen kylän merkki ja luonut uskoa tulevaisuuteen.

Suomalainen pienkoulu on tyypillisesti kahden tai kolmen opettajan koulu, jossa oppilaat opiskelevat yhdysluokissa opettajan opettaessa kahta tai useampaa luokka-astetta yhtä aikaa. Vaikka kaupungeissa on pienkouluja, suurin osa pienkouluista on haja-asutusalueilla sijaitsevia kyläkouluja. Maaseudun väkimäärän vähetessä ja ikäluokkien pienentyessä yhdysluokat ovat olleet pienkoulujen mahdollisuus koota riittävän suuria opetusryhmiä ja taata kohtuulliset koulukustannukset. Viimeksi kuluneiden kahden vuosikymmenen aikana alle 50 oppilaan pienkoulujen määrä on Tilastokeskuksen mukaan vähentynyt 32 prosenttia. Nykyisessä taloudellisessa tilanteessa ja pitkittyneessä lamassa pienten koulujen sulkeminen ja opetuksen keskittäminen suurempiin keskustaajamien yksiköihin on nähty olevan merkittävä säästökohde useimmissa kunnissa. Uusliberalistinen ideologia on levinnyt myös koulutusajatteluun. Vain taloudellisesti tuottoisaa ja tehokasta pidetään hyvänä (Toiskallio 2001, 454). Pienkoulujen lakkauttamisista taloudellisin perustein näyttää tulleen vallitseva ”suuri kertomus” (Baddeley & Singer 2007) eli ”metakertomus” (Somers 1994), joka ohittaa pienkoulujen pedagogisen, sosiaalisen ja kulttuurisen merkityksen. Metakertomuksessa kiteytyvät yhteisön vallalla olevat arvot, ja ne myös ylläpitävät ja välittävät niitä (ks. Hyry-Beihammer &

Nikkanen 2013). Lakkautuskertomus metakertomuksena pitää sisällään (paikkojen) vastakkainasettelun pieni-suuri, kylä-kaupunki tai lokaali-globaali, jossa pienen (koulun) olemassaoloa pitää puolustaa.

Artikkelissamme olemme kiinnostuneita siitä, miten edellä esitelty vastakkainasettelu suurine lakkautuskertomuksineen resonoi pienkoulussa ja sen piirissä olevissa arjen toimijoissa; oppilaissa, opettajissa ja koulun vaikutuspiirissä olevissa kyläläisissä. Koulun määrittelemme fyysisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena paikkana, johon oppilaat, opettajat ja kyläläiset muodostavat henkilökohtaisen kokemuksellisen suhteen ja liittävät merkityksiään (Relph 2008). Paikkaa ei voi siis ymmärtää ilman sen kokijaa (Casey 1997). Etenkin oppilaille koulu on merkittävä osa heidän elinympäristöään, jonka kautta he merkityksellistävät itseään ja ympäristöään sekä tulkitsevat maailmaa (hooks 2009; Malpas 1999, 14). Edellä kuvattu kokemuksellinen suhde paikkaan on perustana asukkaiden käsitykseen ja ymmärrykseen asuinpaikastaan. Englanninkielisessä kirjallisuudessa tästä suhteesta käytetään termiä 'sense of place' (esim. Relph 1976, 2008; Pink 2013). Tässä artikkelissa viittaamme siihen termillä *paikkasuhde* tai ilmauksella *suhde paikkaan*. Ihmisen kokemusmaailma on jatkuvassa liikkeessä ja myös suhde paikkaan on muuttuva, se voi esimerkiksi vahvistua tai heiketä (Relph 1976). Suhde paikkaan on myös vuorovaikutuksellinen, sillä yksilölliset paikan kokemukset rakentuvat sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Casey 1997).

Tarkastelemme koulua kylän keskuspaikkana, joka kokoaa kylän toimijoita yhteen kouluaikana mutta myös koulutyön ulkopuolella. Pyrimme selvittämään, miten paikallisuus rakentuu koulun toimintakentässä ja miten toimijat rakentavat paikallisuuttaan suhteessa kouluun. Massey (1995, 2008) tapaan ymmärrämme, että paikat ovat avoimia ja niiden rakentumisessa oleellista on inhimillinen havainto ja liike. Paikan rakentuminen on kokemuksellinen prosessi, jossa ymmärrys paikasta lisääntyy ei vain mielessä vaan myös ruumiillisesti paikkaa kokien (*embodied practice*) ja jossa ruumis on osa muuttuvaa paikkaa (*emplaced practice*) (Pink 2009, 2011). (Koulu)paikka voidaan nähdä hetkittäisenä ”kohtaamispaikkana tai risteyskohtana”, jossa sosiaalisten suhteiden, liikkeiden ja kommunikaation verkostot kohtaavat (Massey 2008, 29). Koulupaikka ei, kuten mikään muukaan paikka, ole rajallinen, vaan suhde siihen voi suuntautua ulospäin ja sisältää tietoisuuden sen yhteyksistä muun maailman kanssa yhdistäen globaalin ja paikallisen (Massey 2008). Kou-

lupaikan muuttuvan, dynaamisen liikkeen tavoittamiseksi tarkastelemme koulua *tulemisen*, *viipymisen* ja *lähtemisen* paikkana. Näissä prosesseissa toimijat rakentavat erilaisia omakohtaisia paikkasuhteitaan kouluun, kuten myös *tulevaisuuden* paikkojaan. Näissä prosesseissa rakentuu myös toimijoiden paikkaan *kuulumisen* tunne, joka voi vaihdella eristäytyneisyyden tunteesta paikan kokemiseen kotina (hooks 2009).

Tutkimus on jatkoa aikaisemmille tutkimuksillemme pienkoulusta lasten kertomana paikkana (Hyry-Beihammer 2010; Hyry-Beihammer & Autti 2013), pienkoulujen lakkautuksista kyläläisten kokemina (Autti & Hyry-Beihammer 2014a) sekä kaupunkikoulun ja kyläkoulun välituntihoista sosiaalisen oppimisen paikkoina (Autti & Hyry-Beihammer 2014b). Nämä tutkimukset ovat olleet lähinnä tapaustutkimuksia, jossa tapauksen kohteena on ollut koulu tai kylä. Analyysitapamme nimeämme temaattiseksi ristiinluennaksi: luemme näissä aiemmissa tutkimuksissa käyttämiämme aineistoja uudelleen edellä mainittujen teemojen, *kuulumisen*, *tulemisen*, *viipymisen*, *lähtemisen* ja *tulevaisuuden* kautta ja pyrimme tuomaan esille erilaisia paikallisuuden rakentumisen tapoja tapausta yleisemmällä tasolla. Erityisen kiinnostuksen kohteena on, miten suuri lakkautuskertomus näkyy niissä merkityksissä, joita toimijat – oppilaat, opettajat ja kyläläiset – antavat koululle. Näitä merkityksiä tulkitsemme edellä esitettyjen paikan teorioiden ja paikkaperustaisen opetuksen kautta. Paikkaperustaisessa opetuksen lähtökohtana on paikan ja sen erityispiirteiden huomioiminen opetussuunnitelmassa (ks. esim. Corbett 2007; Gruenewald & Smith 2008). Sen päämääränä on edistää oppilaiden ymmärrystä siitä, miten heidän elämänsä on riippuvuussuhteissa muiden yhteisössä asuvien elämään (Howley & muut 2011).

Seuraavissa luvuissa tarkastelemme paikallisuuden rakentumista oppilaiden eli lasten, opettajien sekä kyläläisten näkökulmasta. Jokaisen luvun alussa on lyhyt kuvaus siihen luetusta empiirisestä aineistosta. Aineistot on kerätty toimijoiden paikoissa, koulussa tai kylässä, ja yhtä opettajahaastattelua lukuunottamatta toinen artikkelin kirjoittajista on ollut mukana aineistonkeruutilanteessa. Aineistoon liittyvien paikkojen ja henkilöiden nimet on muutettu. Aineistolainauksissa kolme peräkkäistä pistettä merkitsee, että saman puhujan teksti jatkuu, mutta tekstiä on poistettu väliltä. Koululaisten ryhmähaastatteluihin kolme pistettä hakasulkeiden sisällä osoittaa, että haastattelutekstiä on poistettu ja puhuja vaihtuu.

Koulu oppilaiden “parhaana paikkana”

Meidän koulu on paras. Koulussamme se on parasta, että kaikki tuntevat toiset. Myös se on mukavaa, että joka vuosi on luokkaretki koko koulun kesken, ja yökoulukin on lähes joka vuosi. Koulussamme on kiva se, että on hyviä hiihtolatuja, ja välituntialue on iso. Koulussa oikeastaan kaikki on hyviä asioita, paitsi jotkut säännöt on liian tiukkaa, ja ruoka on usein pahaa. Koulussamme on mukava opiskella, ja on kiva, että täällä on myös kerohoja. Matka kouluun-kaan ei ole kovin pitkä eikä vaarallinen. (Maisa 5. lk)

Yllä oleva esimerkki on viidesluokkalaisten Maisan kirjoitelmasta, joka kerättiin osana pienkoulujen pedagogiikkaa käsittelevää tutkimusprojektia. Maisaa ja 24 muuta pohjois-suomalaisen pienen kyläkoulun, “Jokivarren koulun”, oppilasta pyydettiin kirjoittamaan ja ryhmähaastattelussa kertomaan, millainen paikka heidän koulunsa on ja millaista on opiskella yhdysluokassa. Tutkimuksessa paikan käsite ymmärrettiin fyysisenä, elettyinä ja koettuna ympäristönä, joka punoutuu yhteen ihmisen identiteetin kanssa. Oppilaiden kirjoituksista ja keskusteluista analysoidut kertomukset ohjasivat lukijaansa lasten kokemuksiin merkityksellisiin, yhdessä toimimisen paikkoihin, ulos luokkahuoneesta: välitunneille, metsikköön rajoittuvan koulupihan majoihin, yökouluun saarelle, puolukkaretkille, hiihtoladuille ja koko kylän koulun joulujuhlaan (Hyry-Beihammer & Autti 2013). Nämä toiminnan kertomukset osoittivat informaalin ympäristön ja oppimisen merkityksen lapsen kokemusmaailman rakentumisessa. Koulupaikka rakentui kertomuksissa vahvasti myös sosiaalisissa suhteissa; suhteissa toisiin oppilaisiin, opettajiin ja kyläläisiin. Tutkimustulokset herättivät pohtimaan, miten nämä kertomukset mahdollisesti eroavat suuren koulun asfalttipihalla syntyvistä paikan kertomuksista. Tähän vastaamiseksi haastateltiin suuren kaupunkikoulun oppilaita suunnaten katsetta etenkin välituntipihaan. Näin saatua aineistoa verrattiin edellä kuvattuun kyläkouluaineistoon välituntikertomuksien analysoimiseksi (Autti & Hyry-Beihammer 2014b). Tutkimustulokset antoivat viitteitä pienkoululaisten rajoja ylittävästä toiminnasta, jossa ovat mukana kaikki ikäluokat. Ei ole esimerkiksi tiettyjä leikkejä, jotka eivät kuuluisi enää kolmasluokkalaisten, vaan kaikki leikit sallitaan kaikille. Tutkimustulokset ovat yhteneviä myös aikaisemman tutkimuksemme kanssa

(Hyry-Beihammer 2010), jossa haastateltiin pohjoisen pienkoulun, ”Ailakan koulun”, yhtätoista oppilasta kolmessa eri ryhmässä. Molemmissa tutkimuksissa välittyivät oppilaiden kokemukset koulustaan tuttuna ja turvallisena paikkana.

Pienkoulun tuttuus, pienuus ja turvallisuus näyttäisivät mahdollistavan oppilaiden yhdessä toimisen sekä formaalin että informaalin opetuksen aikana. Toisaalta myös pienkouluille tyypillinen yhdysluokkaopetus ja sen käytännöt ohjaavat sosiaaliseen toimintaan: odottamaan omaa vuoroa, auttamaan toisia sekä työskentelemään yhdessä. Yhdessä toimiessa syntyy ystävyysuhteita eri-ikäisten koulutovereiden kanssa, myös tyttöjen ja poikien kesken. (Ks. Autti & Hyry-Beihammer 2014b). Näitä vaalitaan myös kouluajan ulkopuolella. Vallitseva kertomus näyttäisi olevan, että ”pieni koulu on mukava koulu, jossa kaikki tuntevat kaikki”. Oppilaiden kertomuksista välittyy vahvan me-henkisyyden lisäksi toimijuuden korostuminen sekä luottamus yhdessä selviämiseen ja kouluun, joka tulee toimeen omillaan esimerkiksi oppilaiden kerätessä ja myydessä marjoja sekä järjestäessä myyjäisiä:

Pienessä koulussa on hyvää se, että on vähän oppilaita ja tuntee kaikki. Suurin osa oppilaista asuu kylällä. Niiden kanssa voi olla myös vapaa-ajalla. On helppoa olla, kun tuntee ainakin kaikki oman luokan oppilaat. Koululla on usein myös yökouluja, jonne koko koulu lähtee. Syksyllä poimimme yleensä marjoja, sitten leivomme niistä myöhemmin aina jotain. Joulun lähellä leivomme pipareita yhdessä. Joulujuhlat ovat aina niin, että jokainen esittää jotain. (Lotta 4. lk)

Useissa kirjoitelmissa mainittiin koulun paremmuudesta ilman vertailukohdetta, minkä tulkitsimme kuitenkin viittavaan asetelmaan pieni (maaseutu)koulu paras – suuri (kaupunki)koulu huonompi. Muutamissa kirjoitelmissa tämä eronteko kirjoitettiin auki, kuten seuraavissa, joista ensimmäinen kirjoittaja oli myös otsikoinut kirjoituksensa superlatiivilla, ”Maailman paras koulu”.

Pienillä kouluilla on yleensä yökoulu. Koska on niin vähän oppilaita. Siellä tehdään kaikkea kilpailuita ja arvontaa ja sinnekin päivällä voi osallistua aikuiset, jotka maksavat paljon arvoista. Myös lapset ostavat arpoja. Pienet koulut sieltä löytää välkällä sentään toisensa

mutta isoissa kouluissa voi olla myös vähemmän kaikkea hauskaa. Pienet koulut ovat parhaita. Tämä koulu on oikea riemujen paikka.
(Liisa 4. lk)

Yhdysluokka on samanlainen kuin yksiluokka. Pienissä kouluissa oppii paremmin kuin isoissa kouluissa. Paras tapahtuma on koko koulusta myyjäiset isoissa kouluissa ei ole paljoa tapahtumaa. Pienissä kouluissa saa paremmin kavereita kuin isoissa kouluissa. Isoissa kouluissa ei ole kuria juuri yhtään pikkukouluissa on kuria joka on hyvä. Parasta tässä koulussa on että se on lähellä, saa kavereita, pidetään kuria ja opetetaan hyvin olen ollut kahdessa isossa koulussa eli siellä ei juuri mitään. Ja Jokivarsi on muutenkin ihan Paras Paikka. (Mira 5. lk)

Molemmat kirjoittajat olivat siirtyneet suurelta keskuskoululta pieneen Jokivarren kouluun. Tulkintamme mukaan he pyrkivät erojen tekemisen kautta korostamaan paikallisuuttaan ja kasvattamaan yhteisöön kuulumisen tunnettaan. Stuart Hallin (2003, 86) mukaan kulttuurisen eron tekeminen sekä kasvattaa yhteisötunnetta tai ryhmäsolidaarisuutta että pitää yllä koettua erilaisuutta suhteessa muihin kulttuureihin.

Turvalliseksi koettuun kouluun kuuluvat myös turvalliset koulumatkat: ”Matka kouluunkaan ei ole kovin pitkä eikä vaarallinen” (Annina 5 lk). Noin puolet tutkimuksemme oppilaista kulki alakoulumatkansa Anninan tapaan jalkaisin ja puolet taksilla. Jalan kulkeville koulumatka merkityksellistyy kehollisena kokemuksena, kävelemisen kautta. Viimeistään yläkouluun siirtyessään tutkimuksemme koulujen oppilaat kulkevat kouluun taksilla tai linja-autolla. Suhde kävelymatkan päässä oleva tuttuun pienkouluun voi kuitenkin säilyä yläkouluun siirtymisen jälkeenkin: ”Kun lähen tästä koulusta käyn täällä kuitenkin luistelemassa, varmaan kuorossa ja leivontakerho-opettajana” (Aino 6. lk). Seuraavissa kolmessa kirjoitelmassa tulee esille tutusta ja turvallisesta pienkoulusta luopumisen vaikeus ja outouden tunne suurempaa koulua kohtaan, astuminen huomion keskipisteestä marginaaliin (ks. hooks 2007, 56): ”Jos pääsen yläasteelle, haluaisin ainakin luokan pojat samalle luokalle” (Veikko 6. lk). ”Kun lähen XX kouluun tulee isompi koulu ja pitempi koulupäivä ja matka” (Jussi 6. lk). ”Koulussamme on erittäin hyvin saanut yksilöllistä opetusta kun on ollut tarvetta ja on ollut mukava oppimisympäristö ja

luulen kun menen yläasteelle että siellä opetus tulee olemaan laitosmais-
ta” (Mikko 6. lk).

Ailakan koululaisten ryhmähaastattelussa tulivat esille pitkät koulu-
matkat, joita vastustettiin myös sisarusten kokemuksiin viitaten. Haast-
attelutilanteessa oppilailla oli mahdollisuus valita, siirtyvätkö he oman
kunnan yläkouluun vai viereisen kunnan yläkouluun, joka olisi lähemp-
änä kuin kunnan yläkoulu.

*Oula: Täällähän on hauska olla kun tää on niin pieni ja täällä ei ole
paljon luokkia*

H (Haastattelija): Onko XX:n koulu vähän isompi?

*Jonne: Aika paljon en tiä mitä järkeä olis mennä XX:ään koska
sinne on pitempi matka pitää kaks tuntia istua bussissa*

Oula: Saa nukkua kunnon päiväunet

*H: Ahah bussissa voi ottaa kunnon päiväunet. Onko teillä vanhem-
pia veljiä?*

*Oula: Mun sisko ei kestä sitä kun pittää seitsemältä herätä ja lähteä
bussiin. Saatan sitte mieki. (3. lk ryhmähaastattelu/ Ailakan kou-
lu)*

Ailakan koululaiset kertoivat koulupaikastaan myös tulevaisuuden paik-
kana. Heille kylä oli paikka, josta he voisivat lähteä muualle Suomeen, ul-
komaille ja toisin maanosiin, mutta ei jäädäkseen, vaan joko lomailemaan
tai opiskelemaan. Kolmasluokkalaisten suunnitelmissa oli lähteä koulun
jälkeen ensin yhdessä lomalle ja sitten asettua kylään osana sukupolvien
jatkumoa:

*Oula: ”Nii me mennään [koulun jälkeen] kaikki kolme jonnekki lo-
malle, jonnekki ulkomaille ... Mie en kyllä lähe täältä”*

Jonne: varmaan jossaki Hawajilla

Satu: Asun yhä Ailakassa aina. Isona mieluummin.

Oula: Haluaisin lapseni tähän kouluun.

Satu: Isonakin, piste.

Oula: Koti on paras paikka. Ailakassa on mukavan pientä [...]

*H: Missähän sä oot kahenkymmenen vuojen päästä? Sä voit kuvi-
tella, että missähän sä haluaisit olla.*

Satu: Täällä [...]

Oula: *Elän tavallisena poromiehenä ja autonkorjaajana.*

Ailakan koululaisilla oli selkeitä paikkaan liittyviä tulevaisuuden suunnitelmia. Poikien vahvin ammattihaave oli poromies. He olivat haaveensa suhteen realistisia ja esittivät poronhoidon yhteyteen muita töitä, kuten edellä olevassa esimerkissä Oula yhdistelmää poromies-autonkorjaaja. Vain harvoin pelkkä poronhoito on pohjoisen perheen riittävä elinkeino. Kotikylä tai sen lähiseutu oli myös tyttöjen vahva tulevaisuuden paikka opiskelujen jälkeen. Heidän ammattihaaveensa liittyivät yrittäjyyteen, matkailuun ja poroihin.

H: *[M]issä te kuvittelette silloin [10 vuoden päästä] missä te haluaisitte sillon olla*

Emmi: *No täällä yhä.*

H: *Emmi haluais olla täällä*

Reetta: *Mieki*

Nelli: *Nii mieki haluaisin olla opiskelemassa, että ei tar, ravintola-kouluun, että mie saisin miun serkun Empun kanssa niin perustaa oman ravintolan tänne jonnekki. [...]*

Reetta: *Mie aijon mennä töihin tuohon porotilalaitokselle [...]*

Sini: *No täällä Ailakassa, mutta en tiiä mitä työtä, varmaan jotakin eläimiin liittyvää [...]*

Eerika: *No määhä haluaisin mennä Sodankyllään armeijaan [...]*

Reetta: *Me Emmin kanssa eilen ku mie olin Emmi siulla, ni me mietittiin jo, että mitä mihin me mennään töihin ja tällä lailla, ni tuota aijotaan, ni me mietittiin että me tuota laajennettais tuota porotilamajoitusta. Ja sinne tulis eläimiä [...]*

Nelli: *Mie saatan ehkä mennä Helsinkiin opiskelemaan, ku meillä on talo siellä ... No mie haluaisin matkustella paljon ja saada sitte hyvän miehen ja*

H: *Minkälainen on hyvä mies?*

Nelli: *Semmonen luotettava ja sillä on paljon poroja.*

(Ryhmähaastattelu 6. lk/ Ailakan koulu)

Opettaja paikkaan kasvattajana

Tähän tutkimukseen luetut yhdeksän opettajahaastattelua on kerätty kolmelta pienkoululta kahdessa eri tutkimusprojektissa, Suomen Akatemian (projekti 121109) ja Thule-Instituutin rahoittamassa Elämää paikallaan -projektissa (2007–2012) sekä Suomen Kulttuurirahaston rahoittamassa Pienkoulujen pedagogiikka -projektissa (2010–2012). Opettajista oli yksi eläkkeellä oleva ja loput työssäkäyviä opettajauran eri vaiheissa olevia. Opettajan suhdetta (koulu)paikkaan avulla pyrittiin selvittämään elämäkerrallis-narratiivisen haastattelun avulla (ks. esim. Elbaz-Luwisch, 2005). Pienkoulujen pedagogiikkaa käsittelevässä tutkimusprojektissa kiinnostuksen kohteena oli lisäksi pienkouluille tyypillinen yhdysluokka-opetus.

Lähtiessämme lukemaan opettaja-aineistoa meillä oli esiymmärrys, että opettajan paikkasuhte näkyy myös hänen opetuksessaan. Paikkasuhteen muodostumiseen vaikuttaa nähdäksemme myös se, asuuko opettaja koulupaikallaan vai kulkeeko hän sinne muualta. Aineistomme työssä olevien opettajien haastattelujen perusteella emme voi tehdä tästä lisäpäätelmiä, sillä työssä olevista opettajista ei kukaan asunut samassa kylässä kuin missä koulu oli – 2000-luvun pienkoulujen opettajat ovat useimmiten koulupaikkaan tulijoita koulupäivän alkaessa ja paikasta lähteviä koulupäivän päätyttyä.

Pienkouluille oli aiemmin tyypillistä, että opettajan asunto oli välittömästi koulun yhteydessä. Käytäntöihin kuului, että muualtakin tullut opettaja jäi kylälle asumaan. Opettajia houkuteltiin töihin pienkouluille maksamalla heille peruspalkan lisäksi niin sanottua ”syrjäseutulisiä” ja koulun ohessa ollut ilmainen asunto kuului palkkaetuihin. Opettajan työpaikan valinnan perusteena saattoi olla myös paikka itsessään. Eläkkeellä oleva opettaja Risto kertoi, kuinka hän kiersi ensimmäistä opettajan työpaikkaa hakiessaan kaikki Lapissa avoinna olevien opettajavirkojen paikat ja viimeiseen paikkaan, johon hän tuli, hän jätti hakemuksensa. Luonnonläheinen paikka järvineen ja tuntureineen lumosi hänet, se oli rakautta paikkaan ensi silmäyksellä (vrt. Tuan 2006): ”Minä kattelin järveä ja join vettä siitä, totesin että tämä on kuin lähdevettä. Ja tunturit oli viereissä, ni minä katoinkin että no tämä se on se paikka jos vaan tarppää.” Metsästyksestä ja kalastuksesta innostuneesta opettajasta tuli kyläläinen ja kyläläisistä hänen kalakavereitaan: ”Opettajalla oli auto ni kalakaver-

eitahan löyty alta aikayksikön ... sitä järveä kalastettiin sitten ympäri vuoden ... vuodesta toiseen”. Yhteisöön kuulumisen voi nähdä vahvistaneen hänen paikkasuhdettaan (Relph 2008, 37). Opetuksessaan hän pyrki huomiomaan paikalliset erityispiirteet, niistä tärkeimpänä poronhoito poroerotuksineen, johon koko koulu osallistui. Tämän hän näki osana lasten, etenkin poikien, kasvattamista tulevaisuuteen: ”Siihen [porotalouteen] on kasvettava ihan siitä pienestä pitäen ... eivät osaa vielä ärrää sannoo, se on pojo pojo mutta kun se pojo on mukava ... siitä niitä poromiehiä sitten kasvaa.” Hän toi esille, että osa nuorista lähtee työn perässä kauemmas ja kylään jäävillä pojilla olisi muitakin mahdollisuuksia. Kuitenkin poronhoito ja luonto kiinnittävät nämä paikkaan: ”Niillä [pojilla] olis ollu päättä lähteä tohtoriks opiskelemaan ... porohommista ovat tuolla varhain aamulla ja myöhään illalla tulevat tuntevat olevansa mettässä kotonaan”. Vaikka Risto huomioikin paikallisuuden ja poroerotuksen osana opetusta ja koulua, hän korosti neuvottelua vanhempien kanssa koulun tärkeyden korostamiseksi: ”Koulu on kumminkin se tärkeämpi ja tuota minä kotetan sitten saada vanhemmat ymmärtämään että ne sinne poroerotushommiin pyytävät luvan, mutta sen nyt automaattisesti saa.” Haastattelun ajankohtana (vuonna 2007) Risto näki kylän tulevaisuuden olevan sen työpaikkojen varassa ja etenkin matkailun mahdollisuutena kehittää kylän elinkeinoja.

Myös muualta kulkevan opettajan koulupaikan valinnan perusteena voi olla paikkaan ihastumisen tunne, mikä näkyy seuraavassa nuoren sijaisopettajan Iiriksen esimerkissä: ”Mää olin jo käyny täälä ja ihastunu tähän koko paikkaan tään luokan käyny kattoon ... (H: mikä siinä ensisilmäyksessä ihastutti?) no tämä miljöö tämmönen ihan pikku kylä.” Paikan huomioiminen opetuksessa näkyi Iiriksen arvostavana suhtautumisena lasten paikallisiin kokemuksiin, joista hän koki myös itse opivansa:

*Aihekokonaisuus oli justiinsa tämmönen maatila ja kaupunkielämän vähän niinku vertailua ja semmosta oli opsin kautta pysty otamaan hyvin ... pääs itekki oikeestiiki niinku lähemmin kiinnosti mitä kaikkea ne pääsee tekemään mitä ei oo ite niikö nähnykkään aivan mahtavia tunteja ... just yks esimerkki siitä jo se että ,meiän lehmä poiki eilen ja ookko sää koskaan ollu näkemässä tai katto-massa ku lehmä poikii' ja mää oli sillain että **en** en ole ja itellä piti*

*hetki miettiä että poikii aa niin ... näitten semmonen sanasto näille
se on sitä arkea. (Iiris)*

Iiris tarjosi lapsille mahdollisuuden oppia itsestään ja maailmastaan vertaamalla ja suhteuttamalla heidän paikallista maatalaelämäänsä hänen kaupunkilaiselämäänsä:

Ollaan mietitty sitä että miten erilaista on ku mää asun kerrostalossa ja ne assuu omakotitaloissa isoilla piholla no mulla ei oo pihaa ja mitä eläimiä vois olla kotieläimenä lemmikkieläimenä että voisko mulla olla sielä lehmä no ei ... tullu semmosta mukavaa hauskaa vertailua että niitä kiinnostaa tosi paljon että ollaan katottu kartasta tosi tarkkaan missä on XX ja mun kotipaikka ja onko se lähellä jotakin missä ne on kenties käyny ... ehottomasti rikastuttavaa ei tullu yhtään semmosta että soot kaupungista enemmän semmosta että miten sielä ... niinku ihmettelemistä niitenkin puolelta.

Opetuksessa oppilaiden paikallisuus voi näkyä myös sisäänpäin kääntyneisyyenä ja paremmuuden tunteena suhteessa muihin kulttuureihin ja vieraisiin ihmisiin. Marja kertoi, että hänen oppilaansa pyrkivät kouluttamaan kaupunkilaista opettajaansa muun muassa kysymällä traktorimerkistä tai korostamalla hänelle heidän tapaansa sanoa 'lehemä'. Tämän hän tulkitsi oppilaiden paremmuuden tunteena, joka näkyi myös oppilaiden puhuessa vieraista kulttuureista. Tällaista ajattelua Marja pyrki "kitkemään" oppilaista pois.

Se on nyt varmaan erona noihin isompiin kouluihin että täällä on selkeesti enemmän semmonen yhteisöllisyyden tunne ... huolehtiva ilmapiiri että kaikki tietää suurinpiirtein toistensa asiat ja tietää jos joku on pois että missä ja muahan ne [oppilaat] koettaa kovasti kouluttaa ... oon kuulemma kaupunkilainen ja ne on maalaisia [naurahdus] multa on kyselty että tiiäkö mää traktorin merkkiä ja mikä on rälläkkä ... ja jos mää sanon lehmä tai jotakin niin se korjataan että se on lehemä että tota ne ite kovasti tykkää tästä seudusta ... särähtää pahasti korvaan ko täällä puhutaan neekereistä ja mustalaisista aika halveksivaan sävyyn, että , 'mun naapuriin tuli joku japanilainen että ne ei aja ees autoa' ... oon niitä yrittänyt kitkeä pois

jotenkin on semmonen ajattelu että he ovat täällä jotenkin parempia ... että 'kaupunkilaiset on tyhmiä ja että ne tiiä niin paljon asioista ja ne ei ossaa sitä ja tätä' että vähän semmonen jopa sisäänpäin kääntynytkin.

Ulkoapäin katsellen koulupaikkaa voidaan katsella kuin maisemaa, jossa ei olla läsnä tai jota ei liitetä omiin kokemuksiin toisin kuin edellä olevissa Riston tai Iiriksen esimerkissä: "Paikkanahan tämä on aivan häikäisevän kaunis ... ja tässä on hirveän paljon tämän perän lapsille, jotka nauttii sitä kalastamisesta, luonnosta, metsästämisestä ... mutta sitte ne kaikki muut virikkeet, kaikki muut harrasteet on näillä kyllä harmittavan kaukana". (Liisa) Paikka ei merkityksellistyy kulttuurisesti, historiallisesti tai sosiaalisesti opettajan omassa kertomuksessa (Casey 1997, 404), vaan paikkaa katsotaan sen mukaan, miltä se näyttää; mitä se voisi tarjota lapsille tai mitä sieltä puuttuu. Lasten, ja etenkin tyttöjen, tulevaisuuden Liisa näki pääosin toisaalla, pois kylästä:

H: *Mites sää näät näiden lasten tulevaisuuden?*

Liisa: *[T]ästä porukasta voisin kuvitella ainaki kaksi jos ei kolomekki, jotka jää tänne kylään ... mutta tytöt mie kuvittelen kaikki että lähtee tästä maailmalle ... ku ei tässä kylässä ole mittään muuta ku se poronhoito.*

Opettajan työn ohjenuorana on valtakunnallinen perusopetus suunnitelma, jolla voi olla paikallisia painotuksia. Koulussa toimeenpantu opetus suunnitelma on välittäjä valtakunnallisen opetussuunnitelman ja paikallisuuden välillä. Edellisissä esimerkeissä on tullut esille, kuinka paikallisuus voidaan huomioida opetuksen sisällöissä tai käytänteissä. Muita paikallisuutta huomioivia ja paikallisuuteen kasvattavia opetuskäytänteitä ovat muun muassa retket koulun lähiympäristöön, yhteisten tapahtumien järjestäminen muiden paikallisten toimijoiden kanssa tai koko kylänvälle tarkoitetut koulun juhlat ja tapahtumat, joista aineistossamme useita mainintoja. Perinteiset tapahtumat ja toiminnot liittävät koulua paikalliseen yhteisöön ja ympäristöön (ks. myös Howley, Howley, Camper & Perko 2011).

Koulupaikka on osa myös paikallista arjen kulttuuria. Koulun arjessa se tulee esille koulun ja kodin välisissä kanssakäymisissä. Useissa aineis-

tomme opettajien kertomuksissa välittyy kodin ja koulun välinen hyvä yhteistyö, joka perustuu toisten tuntemiseen, kuten seuraavassa Leenan esimerkissä: “Miten se sujuu opettajien ja oppilaitten välillä että tunnetaan toisemme ja miten tehdään töitä niin se oli mikä minua veti tämmöiseen pienempään yhteisöön ... minä tunnen lapset tiedän mistä ne tullee ja kyläläiset on tottunu minnuun elikkä ollaan yhteistyössä semmosen tuttuuden perusteella.” Leena näki lapsen lähiympäristön ja -yhteisön niin merkityksellisenä kasvuympäristönä, että hän oli valmis sijoittamaan myös erityisopetuksessa olevat kylän lapset luokalleen: “Miten paljon se oppilas hyötyy siitä että se on siinä omassa yhteisössä omien kavereitten kanssa, ja ettei sen tarvi lähtä kulkemaan jonnekin erityisluokalle eri kouluun kyllä sen suo niinkun mielellään sille lapselle”.

Yhteistyöhön voi tulla ristiriitoja, mikäli kodin ja koulun kasvatuskulttuurit poikkeavat toisistaan. Kulttuurisia sääntöjä voi olla vaikea ylittää puolin ja toisin (McInerney, Smyth & Down 2011). Tällaisessa tilanteessa opettaja voi katsoa paikasta pois päin ja turvautua tulkintaansa opetussuunnitelmasta yleisenä ohjeena:

Syksy minun mielestä lähti kauhean hyvin käyntiin ...meillä oli hirmu selkeät säännöt ja tiukat rajat ... lapset nautti siitä ... joulun jälkeen mielellään meillekki sanottais että miten meidän täytyy koulua pitää mutta ko koulullahan on ne omat raamat on ne omat lainsäädännöt ... ois ihanteellista jos ne [koulu ja koti] pystys tekkeen yhteistyötä ... osan perheitten kanssa pystytään tekemään ... olen törmännyt eka kertaa semmosseen että koulua halutaan pittää melkein niin ku kylän ulkopuolisena yksikkönä. (Liisa)

Koulun rooli kylälaisten paikallisen identiteetin rakentajana

Kylälaisten paikkasuhteeseen tarkentava aineisto on kerätty vuonna 2009 haastatteleamalla 23 Iijokivarren kyläseurojen edustajaa. Haastatteluissa käytettiin Citizen value assessment-metodia (CVA), jota käytetään sosiaalisten vaikutusten arviointityön tulosten syventämisessä ja tarkentamisessa (Stolp, Groen, van Vliet & Vanclay 2002). Haastatteluissa kyläseurojen edustajat kertoivat elinympäristöstään. Iijokivarren alueella oli haastattelujen aikaan käynnissä pienkoulujen lakkautusaalto, joten kou-

luista puhutaan aineistossa hyvin paljon. Pienkoulut ovat maaseutuym-
päristössä usein alueidensa keskuksia, joissa koulutyön lisäksi tapahtuu
monenlaista muutakin toimintaa. Ne toimivat harrastepiirien kokoontu-
mispaikkoina, koulun yhteydessä voi toimia alueen kirjasto, ja ne voivat
tarjota tilat alueen asukkaiden yhteisille tai yksityisille juhlille. Kylän ja
koulun välillä on läheinen yhteys, ja esimerkiksi koulun juhliin voidaan
kutsua kaikki kyläläiset. Seuraavassa kyläseuran edustaja, Riitta, kertoo
koulun kevätjuhlien aiemmasta merkityksestä koko kyläyhteisölle. Nyt
koulu ei enää ole toiminnassa:

*Aina tuota, koulula ko oli kevätjuhlat, sinnehän mentiin oli lapsia
koulussa tai ei, haalattiin kaikki muorit ja vaarit sinne. Et se kuulu,
se oli niinkö tavallaan sen kylän yhteinen, mut nyt sinne ei saa ket-
tään porukkaa.*

Eri sukupolvia yhteen kokoavat toimet rakentavat samalla yhteisöllisyyttä,
paikallista ja kollektiivista identiteettiä. Toiminnan aktiivisuus vaihtelee
alueesta, sen asutuksesta ja ihmisistä riippuen. Joillakin kylillä toiminta
on hyvin vilkasta, toisissa puolestaan hiljaista ilman yhteistä toimintaa.
Koulun lakkautusuhka voi saada hiljaisenkin kylän liikkeelle puolusta-
maan kouluaan (ks Autti & Hyry-Beihammer 2014a), mutta jos koulu
lakkautetaan, toiminta laantuu jälleen.

Aktiivisissa kylissä vilkas sosiaalinen toiminta voi jatkua koulun
lakkautuksesta huolimatta, etenkin jos kyläläiset saavat mahdollisuuden
edelleen käyttää lakkautetun koulun tiloja. Tärkeää on myös se, että toim-
intaa on organisoimassa laajempi joukko, eivätkä järjestelytyöt jää yhden
tai kahden harteille. Onnistuneesta kylätoiminnasta on useita esimerk-
kejä, ja niiden menestyksen takaa löytyy laaja joukko aktiivisia kyläläisiä.
Seuraavassa esimerkissä kyläkoulu on lakkautettu, mutta kyläseura on os-
tanut koulun tilat omaan käyttöönsä ja lähtenyt voimakkaasti kehittämään
toimintaa. Entisen koulun tiloissa on nyt kioski, tietotupa, kirpputori,
kirjasto, lääkekaappi, kutomatiloja, puutyöpuoli ja asuntovaunupaikkoja
suihku- ja keittiötiloineen. Koulun tiloissa pidetään kursseja, kokouksia
ja juhlia, ja kesäisin järjestetään leirejä. Talkootyön lisäksi kyläseura myös
työllistää kylätalkkareita ja kioskityöntekijöitä. Toiminnan onnistumisen
taustalla ovat kyläseuran edustajan Sannan mukaan aktiiviset kyläläiset:

No varmaan on ollu ollu tuota niin ihan muutamista ihmisistä kiinni, että se on niinku lähteny liikenteeseen ja että se pyörii koko ajan semmosena niinku se pyörii, tietenki ne on voinu ihmiset vaihtua sitte siinä välillä, mutta totta kai siinä sitte laajemmaltikkin on kuitenkin siinä toiminnassa mukana. Väkiä mutta ei välttämättä semmosessa jokapäiväisessä toiminnassa. Mutta että kyllä mä uskon, että on kuitenkin, melekolaila koko kylä homman takana kuitenkin.

Kyläseurojen edustajat korostavat voimakkaasti kylien yhteisöllisyyttä. Sosiaalisesti vilkkaissa kylissä vahvistetaan kylän me-henkeä, yhteisön jäseniä yhteen sitovaa sosiaalista pääomaa (esim Bourdieu 1986; Coleman 1988; Putnam 1993). Sosiaalinen pääoma on yhteisön, mutta samalla myös yksilön voimavara, joka muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen pääoma tukee yhteisön toimivuutta ja demokratiaa hyödyttään samalla myös yksilön tavoitteita ja toimintaa. Sosiaalisen pääoman rakentumiseen ja uudelleen tuottamiseen liittyy myös velvoitteita ja odotuksia sekä yhteisön kontrolli- ja normijärjestelmä.

Putnamin (1993) tutkimuksen mukaan aktiivinen sosiaalinen pääoma ja asukkaiden kiinnostus yhteisiin asioihin aktivoittaa myös muita toiminnan tasoja, kuten aluehallintoa. Koulujen lakkauttamispäätökset on kunnissa tehty usein hyvin nopeasti, joten yhdistävästä (bridging) sosiaalisesta pääomasta ja aktiivisesta kylätoiminnasta olisi apua esimerkiksi tiedonkulun suhteen. Hiljentyvissä kylissä yhteisöllisyys hiipuu, kuten Jaakko kuvaa:

Ihmisten aktiviteetti tämmösten yhteisten asioiden hoitamiseen on vähentynyt. Eli se on minusta huolestuttavaa ja semmonen harmillinen juttu että tämmösissä kyläyhteisöissä niin ehdottomasti ois niinku hyvä niitten kyläläisten kannalta se, että niillä ois yhteisiä juttuja siellä. Koska se aina virittää keskusteluja ja aina tuo uusia näköaloja mutta tuota, se on vaan valitettavaa että kun ihmiset käyvät töissä ja vapaa-aikaa on vähäsen, niin sitten ei sitäkään vapaa-aikaa välttämättä koeta semmoseksi, että sitä halutaan jakaa toisten kanssa.

Puheenparsi, jossa yhteisöllisyyttä pidetään hyvänä ja kylän elämän kannalta tärkeänä lähtökohtana, on hyvin yleinen syrjäseudulla. Osal-

listumattomuutta kylän yhteisiin tapahtumiin pidetään uhkana kylien selviytymiselle, joten sosiaalisen aktiivisuuden harteille ladataan paljon odotuksia. Heikkoa osallistumista selitetään modernisaatiolla: työpaikat ovat siirtyneet kylien ulkopuolelle, ja vapaa-aika kuluu television tai tietokoneen äärellä.

Kylien vetovoima liittyy haastateltujen mukaan asukkaiden juuriin ja sukhistoriaan, rauhalliseen elämänmenoon, sosiaalisiin suhteisiin ja yhteisöllisyyteen, turvallisuuteen ja luonnonläheisyyteen. Näistä tekijöistä koostuu kiinnittyminen kotipaikkaan. Myös elinympäristössä tehtävät erilaiset toimet ja ruumiillisuus (vrt. Pink 2011) rakentavat kuulumisen tunnetta: Jouni kertoo jääneensä isosta sisarusparvesta jatkamaan kotitilan hoitoa. Hänelle kotipaikassa on tärkeää mahdollisuus harjoittaa maataloutta ja toisaalta luonnonläheinen ympäristö, jossa voi harrastaa metsästystä, kalastusta ja marjastusta. "Ja kun maapalloo, kun kuuntelloo uutisia, niin maapallollahan on joka puolella ihmisiä, niin (naurahtaa) minun paikka on tässä" (Jouni).

Useat kyläseuran edustajat puhuivat kylistä turvallisina kasvuympäristöinä, joissa on hyvä kasvattaa lapsia. Merkittävänä viihtyvyystekijänä nähtiin turvallisuus sekä luonnonympäristö ja siihen liittyvät harrastusmahdollisuudet. Jaakko kokoaa maaseudulla asumisen hyviä puolia seuraavasti:

Jos miettii niin kun ihan perheenisänä niin ensinnäki tulee kyllä mieleen se turvallinen ympäristö, kasvuympäristö. Et se on ihan ehdoton ykkönen siinä. Että kyllähän sen niinku kesäaikanaki näkkee sillon ku on loma-ajat, että kuinka lapset voi turvallisesti olla siinä kyläyhteisön sisälä tavallaan, että eihän niitä ossaa etes miettiä, ko ei oo ite kasvanu tuomosela kaupunkialueela, että mitä lieveilmiöitä se tuo tullessaan, mutta pikkusen ko miettii sitä niin kyllä se kasvuympäristönä se on ehdoton, sitte on tietenki se luonto on lähellä, on kaikki ne metästys ja kalastusmahollisuuuet, harrastusmahollisuuuet vieressä ja marjastukset syksyllä ja näin pois päin ja, että kyllä se niinku, sehän tuo semmosta rauhaa sielulle, jos niin sannoo, niin asua tommosella maaseuvulla.

Jaakon kuvaamassa ympäristössä lapset kasvatetaan kollektiiviseen paikkasuhteeseen ja yhteisöllisyyteen. Ideaalia ja romantisoituakin paikallista

identiteettiä ja jatkuvuutta tuotetaan näin uudelleen. Tällä näkemyksellä on yhteys pienkoulujen pihoilla tapahtuvaan epäsuoraan kontrolliin (Autti & Hyry-Beihammer 2014b; Kvalsund 2004), johon oppilaat itsekin osallistuvat. Pienkoululle tyypillisen kollektiivisen ja sosiaalisesti integroidun kontrollin motiivina on yhtenäisyys ja asioiden sujuvuus. Tulkitsemme tämän ulottuvan myös laajemmin kyläyhteisöön osana kollektiivisen paikallisidentiteetin tuottamisprosessia.

Lasten kasvuympäristöinä aktiiviset ja hiljentyneet kylät rakentavat erilaisia lähtökohtia kyliin jäämisen tai niistä lähtemisen suhteen. Toiminnassa oleva pienkoulu otetaan usein itsestäänselvyytenä, eikä sen arvoa ja merkitystä aina huomata eikä osata sanallistaa kuin vasta sitten, kun se joutuu lakkautusuhan alaiseksi. Viime vuosina koulujen lakkautusaalto on kuitenkin koskettanut kaikkia alueita, joten ne, joilla yhä on kylässään toimiva koulu, ovat alkaneet arvostaa sitä. ”Se on semmonen elävän kylän merkki kun kuuluu työn iänni ja lapsen itku” (Jouni). Jouni kertoo kotikylänsä väestökehityksestä, joka kuvastaa hyvin syrjäseutujen arkea: vanhat asukkaat ovat kuolleet ja nuoret muuttaneet opiskelemaan ja töihin eri paikkakunnille. Mutta myös paluumuuttoa esiintyy: eläkkeelle jääneet entiset kyläläiset voivat muuttaa takaisin kotiseudulleen, ja myös nuoria lapsiperheitä ja työikäisiä muuttaa takaisin.

Jounin kotikylän koulussa on noin 70 oppilasta, joten sen tulevaisuus näyttää turvatulta. Haastatellut kyläläiset pitivät koulun oppilasmäärää merkittävänä koulun säilyttämisen kannalta. ”Koululla on oppilaita noin 60–70, se on kiikun kaakun tilanne, miten sen kanssa käy tulevaisuudessa. Kylälle kuitenkin rakennetaan jatkuvasti, nytkin kolmea taloa. Jospa niitä lapsiakin tulisi, niin saataisiin koulu säilymään” (Mika, kyläseuran edustaja). Perusteena koulun säilyttämiselle oppilasmäärällä ei kuitenkaan enää ole samanlaista merkitystä kuin ennen koulujen lakkautusaaltoa. Säästösyistä tapahtuvaa kouluverkon harventamista käsitellään kuntien ja alueiden kokonaisuutena, jolloin yksittäisen koulun oppilasmäärällä ei ole enää samanlaista merkitystä.

Negatiivinen noidankehä on kuitenkin todellisuutta useimmilla syrjäseudun kylillä. Palveluja keskitetään suurempiin taajamiin ja kuntakeskuksiin, ja niiden lakkauttaminen kylistä vähentää syrjäseudulla asumisen edellytyksiä. Alueellisen tasa-arvon, demokratian ja asuinpaikan vapaan valinnan suhteen palveluiden keskittäminen on kyseenalaista. Esimerkiksi paljon terveyspalveluja tarvitsevan vanhusväestön on vai-

keaa jäädä palveluiden ulottumattomiin, samoin nuoret lähtevät opiskel-
emaan ja työskentelemään suurempiin asuinkeskuksiin. Jaakko kiteyttää
noidankehän seuraavasti:

*Jos siinä on niinku kauppa, joka on vieläkin, toimiva kauppa ja sitte
koulu ku on, niin se on sillon tietyt elämisen merkit on sillon kylällä.
Palionhan sanotaan sitä että se ei tarkota sitä että kyläkuolemaa,
eikä se tarkotakkaan tietenkään, mutta jos aatellaan uusia ihmisiä
jokka vois mahdollisesti muuttaa sinne niin kyllä sillä on oma merki-
tyksensä että mitä palveluja sielä on tarjolla ja kuinka lähellä, että
siitä ei pääse mihinkään.*

Haastateltavien näkemyksiin ja toiveisiin mahdollisuudesta asua kylis-
sä jatkossakin liittyi suuri ristiriita. Toisaalta toivotaan lapsiperheiden
muuttavan kylään, jotta koulu ja muut palvelut säilyisivät tai ne voitaisiin
saada takaisin. Tonttimaata on kuitenkin vaikea saada, koska omistavat
eivät halua siitä luopua. Paluumuuttajia ja uusia lapsiperheitä voisi kyliin
olla tulossa, mutta kylien asukkaat haluavat säilyttää maansa itsellään
tulevaisuutta silmällä pitäen. Tonttimaata omistavat jättää maa-alueensa
omille lapsille ja lapsenlapsilleen, jotka ehkä myöhemmin elämässään
haluavat palata kylään. Haastateltavat näkevät asian ristiriidan itsekkin:
panttaamalla ei kylään saada uusia lapsiperheitä. Tällainen suojautumi-
nen uusilta asukkailta ja puolustautuminen muutosta vastaan kapeuttaa
ja rajoittaa omiakin mahdollisuuksia.

Tulevaisuudesta puhuttaessa korostuu poismuuton pohtiminen,
palveluiden jatkuva väheneminen sekä se, jääkö jäljellä oleville asukkaille
mitään palveluita. Myös vanhuksien mahdollisuuksia asua autioituvissa
kylissä pohditaan pitkien välimatkojen ja huononevan palveluverkon ta-
kia. Tätä pohditaan myös omakohtaisesti omaa vanhenemista ja tulevaa
tilannetta ajatellen. Riitta toivoo kunnan ottavan enemmän vastuuta van-
husten tukemisessa. Hän keski-ikäisenä näkee oman sukupolvensa ajau-
tuvan samaan tilanteeseen kuin nykyinen vanhusväestö, mutta katsoo
nuoremman sukupolven olevan osaavampi hakemaan palvelut muualta ja
 pärjäävän syrjäseudullakin paremmin.

*Että pakkohan se on niinku muuttua sen kunnanki systeemi, että
niitten on pakko ruveta niit [vanhuksia] tukemaan, mm, ja sitte*

kaikki palveluthan täällä koko ajan vähenee, mm, että siinä mielessä se jotenki tuntuu, että tämä niin kun vaikka tänne muuttaa koko ajan tätä nuorta porukkaa, koko ajan lisää mut sitte, mutta nuorethan osaa hakkee ne palvelut kato muualta. Ne osaa jotenki mutta sitte ne, jotka täällä on, jotka ollaan törötetty tääl ikämme niin, tuntuu, että niitä koko ajan viiiään niinku kauemmas ja kauemmas ja kauemmas. Mm. Kaikkii lääkäripalveluu ja mm.

Haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että syrjäseudun asukkaat näkevät koulun lakkautuksen jarruttavan muuta alueen kehitystä ja kiihdyttävän negatiivista noidankehää. Positiivisia muutoksia toivotaan, jotta toiminnassa olevat koulut saataisiin pidettyä. Toiveet eivät kuitenkaan aktivoidu toiminnaksi, koska asukkailla ei juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa asuinkyläänsä koskeviin päätöksiin. Jaakko kertoo seuraavassa kuntansa päätöksen teosta, jossa kouluja lakkautettiin asukkaita aidosti kuulematta (ks. myös Autti & Hyry-Beihammer 2014a).

Muutamalla kokkouksella runtataan semmosia päätöksiä millä on äärimmäisen pitkät vaikutukset tulevaisuessa esimerkiksi meidän kylällä, siis muutamilla nuijaniskuilla tehään semmosia päätöksiä, ja vielä sillä tavalla, että ei oikiasti kuunnella eikä anneta minkäänlaista mahdollisuutta perustella toisia vaihtoehtoja päätöksentevon perusteeksi. (Jaakko)

Suuria muutoksia eivät haastateltavat osaa edes ajatella: ”Junnannee samalla mallilla” (Mika, kyläseuran edustaja). Useimpien tulevaisuuden näkymissä maisemat muuttuvat peltojen pusikoituessa ja väestö vähenee, kun vanhemmat asukkaat kuolevat ja nuoret jatkavat poismuuttoa.

Paikkaan kuulumisia ja sen haasteita

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää pienkoulun merkitystä paikallisuuden rakentumisessa. Tarkastelussamme olemme käyttäneet oppilaita, opettajia ja kyläläisiä koskevia haastattelu- tai kirjoitelma-aineistoja. Luimme aineistoja ristiin kuulumisen, tulemisen, viipymisen, lähtemisen ja tulevaisuuden teemojen kautta lisätäksemme ymmärrystämme paikallisuuden rakentumisen tavoista.

Koululaisten paikallisuuden rakentumisessa on tärkeää yhdessä toimiminen ei vain kouluaikana vaan myös vapaa-aikana. Näin heidän suhteensa paikkaan rakentuu etenkin ruumiillisen ja sosiaalisen toiminnan kautta (ks. myös McInerney ja muut 2011). Yhdessä toimimisen vahvistaa yhteen kuulumisen ja paikkaan kuulumisen tunteita sekä kollektiivista paikkaidentiteettiä. Oppilaiden puheissa ja kirjoituksissa painottui koulun pienuuden ja tuttuuden puolustaminen ja “meidän koulun” nimeäminen “parhaana kouluna”. Tällainen voidaan ymmärtää Fisksen (2003, 131) käsittein lokalisoivana “tekstinä”, jolla kontrolloidaan omaa sosiaalista maastoa ja tarvittaessa puolustaudutaan myös ulkopuolisia voimia vastaan. Tällainen teksti ei Fisksen (2003) mukaan välttämättä kannusta ylittämään sosiaalisia muodostumia ja uusia toiminta-alueita. Tämä näkyi tulkintamme mukaan kouluaan vaihtavien oppilaiden aineistoesimerkeissä, joissa uuteen kouluun sijoitettiin pienkoulun tuttu kaveriporukka tai jossa uusi koulu nähtiin etäisenä tai laitosmaisena. Ailakan koulun oppilaiden teksteissä isompaa koulua vastustettiin pitkien koulumatkojen takia. Ailakan oppilaat siirtyivät aineistossa kuitenkin luontevasti eri paikkojen välillä, esimerkiksi kotikylästä lomailemaan tai muualle opiskelemaan. Vastoin suurta lakkautuskertomusta elämä ei ollut heille jossakin muualla (vrt. esim. Corbett 2007), vaan he loivat puheissaan kylästä itselleen tulevaisuuden paikan työtehtävineen.

Opettajilla oli erilaisia suhteita paikkaan ja oppilaiden paikallisuuteen. Aineiston eläkkeellä olevalla kylässä asuvalla opettajalla oli vahva omakohtainen suhde kylään ja kyläläisiin ja arvostus paikkaa kohden, mikä tulkintamme mukaan näkyi hänen halunaan vahvistaa oppilaiden paikallisuutta ja rohkaisuna nähdä kylä myös tulevaisuuden paikkana. Muutoin paikallisuuden käyttäminen opetuksessa ei näkynyt aineistossamme vahvana opetuksen perustana tai oppimisen lähteenä. Lähinnä se näkyi informaalisissa opetuksessa, koulun ja kyläyhteisissä tapahtumissa tai juhlissa. Nähdäksemme tähän liittyy oleellisesti nykyinen käytäntö, jonka mukaan opettajat pääsääntöisesti asuvat keskuksissa ja käyvät kylässä vain töissä. Heillä ei ole enää samanlaista kosketusta kylän sosiaaliseen elämään eikä sen ylläpitämiseen ja kehittämiseen kuin aiemmin kylässä asuneilla opettajilla, jotka olivat paikallisen sosiaalisen elämän kannalta todella merkittäviä; he organisoivat monenlaista toimintaa, olivat mukana nuorisoseuratoiminnassa, maamiesseuroissa ja mar-toissa sekä järjestivät kurssitusta ja muuta.

Uusliberalistisen ideologian vahvistuminen 1980-luvulta alkaen on murtanut alueellisen ja sosio-ekonomisen yhdenvertaisuuden periaatteen Suomessa ja tuonut markkina-ajattelun yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän perustaksi. Näin on käynyt myös koulutuspolitiikassa. Lampisen (1998) mukaan uusliberalismin tavoitteina oli vapauttaa markkinat valtiollisesta sääntelystä, siirtyä kysynnän politiikasta tarjonnan politiikkaan sekä parantaa kansainvälistä kilpailukykyä. Tasa-arvon tilalle uudeksi arvoksi on noussut individualistinen yksilöiden erilaisuuden korostaminen. Tulokeskeisessä koulutuspolitiikassa koulutus nähdään taloudellisenä investointina, yksilöiden ja organisaatioiden kilpailukykyyn parantajana, valtioiden arvostuksen nostajana sekä yksilöiden elämänlaadun kohottajana. Tuottavuutta korostava ideologia ei anna tilaa muille arvoille, ja tämä näkyy kyläkoulujen lakkautustilastoissa. Kriittinen kysymys on, näyttääkö suuri lakkautuskertomus niin realistiselta, että kouluopetus elää sen mukaan ja rohkaisee lapsia lähtemään, vahvistaen näin eroa pienen ja suuren välillä (ks. Corbett 2007). Toinen mahdollisuus olisi käyttää paikkaa opetuksessa identiteettityön lähteenä ja paikkaperustaisen opetuksen avulla vahvistaa lasten paikallisuutta, osallisuuden ja kuulumisen tunnetta paikkaan (vrt. McNerney & muut 2011). Tällaisen opetuksen haasteena on, miten siinä ylitetään paikallisuuden rajat ja opitaan näkemään muualla asumisen tavat ja mahdollisuudet – miten oma paikallisuus voidaan ymmärtää osana globaalimpaa kulttuurista, poliittista, sosiaalista ja eettistä kehitystä ja toimintaa.

Välimatka kaupunkiin on samalla turva että rasite. Aineistossamme useat puhujat rakentavat paikallista kollektiivista identiteettiä ja samalla jatkuvuutta vertaamalla maaseutua kaupunkiin ja rakentamalla kuilua niiden välille. Yhteisellä näkemyksellä on valtaa ja voimaa, ja se on aineistomme puheenvuoroissa syrjäseutujen vahvuus. Yksilökeskeisyyden ohitukseen kuuluu kuitenkin usein sosiaalinen kontrolli, joka johtaa muiden ja itsen tarkkailuun. Tällöin on pohdittava sitä, oppivatko lapset tiettyyn kertomisen tapaan ja näkemään kotipaikkansa ja syrjäseudut altavastaajana mustavalkoisessa vastakkainasettelussa kylä-kaupunki, lokaali–globaali, pieni–suuri. Metakertomukseksi (Somers 1994) muotoutuva vastakkainasettelu, jossa luodaan valittavat puolet, luo kiistatta ahtaata ajattelun ja toiminnan rajat. Metakertomuksen voima näkyy myös pienkoulututkimuksen saralla, jossa usein ilmenee vähättelevää kommentointia pienkouluista tutkimuskohteena (ks. Hyry-Beihammer & Autti

2014). Puhetyyli voi luoda myös epäuskoa, koska nykyisessä yhteyksien yhteiskunnassa se on kallellaan menneisyyteen.

Lähteet

- Autti O. & Hyry-Beihammer E.K. (2014a). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1–17. <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- Autti O. & Hyry-Beihammer E.K. (2014b). Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. *Kasvatus*, 45(3), 242–256.
- Baddeley, J. & Singer, J. (2007). Charting the life story's path. Narrative identity across the life span. Teoksessa D.J. Clandinin (toim.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (177–202). Thousand Oaks (Calif.): Sage
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Casey, E. (1997). *The Fate of place: a philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95–120.
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave. The irony of schooling in a coastal community*. Nova Scotia: Fernwood Publishing.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CN: Information Age.
- Fiske, J. (2003). Toimi maailmanlaajuisesti, ajattele paikallisesti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*, (131–153). Tampere: Vastapaino.
- Gruenewald, D. & Smith, G. (toim.) (2008). *Place-based education in the global age*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, S. (2003). Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (85–128). Tampere: Vastapaino.
- hooks, b. (2007). Vapauttava kasvatus. Suom. J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- hooks, b. (2009). *Belonging: A culture of place*. New York: Routledge.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C. & Perko, H. (2011). Place-based education at Island community school. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 216–236.
- Hyry-Beihammer, E. K. (2010). School in place: children's stories in a small Finnish rural school. *F&E Edition. Die Forschungszeitschrift der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg*. Nr 15, 67–75.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. (2013). School as narrated places: Children's narratives of school enjoyment. *Education in the North*, 20 (Special Issue), 7–25. Elektroninen julkaisu. Luettu 5.10.2013, <http://abdn.ac.uk/eitn/>

- Hyry-Beihammer, E. K. & Nikkanen, H. (2013). Musiikinopettaja taitelijana ja kasvattajana – dilemmasta dialogiin. Teoksessa A.-M. Puroila, S.-L. Kaunisto, and L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä. Professori Eila Estolan juhlakirja* (145–162). Acta Universitatis Ouluensis E 141. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. (2014). Pienkoulut tarvitsevat lisää tutkimusta. *Kasvatus*, 45(3), 209–211.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning—shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 347–371.
- Lampinen, O. (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Malpas, J. E. (1999). *Place and experience: A Philosophical topography*. Cambridge: University Press, NY.
- Massey, D. (1995). The conceptualization of place. Teoksessa D. Massey & P. Jess (toim.), *A place in the world? The shape of the world. Explorations in human geography* (45–85). New York: Oxford University Press.
- Massey, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- McInerney, P., Smyth, J. & Own, B. (2011). ‘Coming to a place near you?’ The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3–16.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Sage: London.
- Pink, S. (2011). From embodiment to emplacement: re-thinking competing bodies, senses and spatialities. *Sport, Education and Society*, 16(3), 343–355.
- Pink, S. (2013). *Situating everyday life: Practices and places*. Los Angeles: Sage.
- Putnam, Robert D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- Relph, E. (2008). Senses of place and emerging social and environmental challenges. Teoksessa J. Eyles, & A. Williams (toim.), *Sense of place, health and quality of life*, (31–44). Aldershot: Ashgate.
- Somers, M. R. (1994) The narrative constitution of identity: a relational and network approach. *Theory and Society*, 26, 605–649.
- Stolp, A., Groen, W., van Vliet, J. & Vanclay, F. (2002). Citizen values assessment: Incorporating citizens’ value judgements in environmental impact assessment. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 20(1), 11–23.
- Toiskallio, J. (2001). Postmodernin pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmisenä kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen* (445–470). Turku: Suomen Kasvatus-tieteellinen Seura.
- Tuan, Yi-Fu (2006). Paikan taju: aika, paikka ja minuu. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.), *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu* (15–30). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Äidit paikkatietoisina kasvattajina pohjoisessa kylässä

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelemme pohjoisen kylän äitejä paikkatietoisina kasvattajina. Kysymme, miten paikkatietoinen kasvatus ilmenee pohjoisen kylän äitien kertomuksissa paikkasuhteina luontoon, työhön ja sosiaaliseen elämänpiiriin. Tutkimuksen metodologiassa on sovellettu kerronnallista tutkimusta. Tutkimusaineisto on koottu äitien vapaamuotoisissa haastattelutilanteissa. Analyysin päämuotona on ollut aineistolähtöinen temaattinen analyysi. Äitien kertomuksissa suhteet luontoon muodostavat paikkatietoisuuden ytimen. Luontosuhteet tarjoavat lapsille monipuolisen tiedollisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisympäristön. Poronhoitotyö näyttäytyy työhön liittyvien suhteiden ydinkertomuksena, jossa myös lapsilta edellytetään vastuunottoa ja johon koko kyläyhteisö osallistuu. Sosiaalisille suhteille on luonteenomaista eri-ikäisten kyläläisten vuorovaikutus sekä liukuvat rajat julkisen ja yksityisen elämänpiirin välillä. Äitien kertomukset olivat sävyltään myönteisiä ja lasten tulevaisuuden suhteen toiveikkaita. Tutkimus osoittaa, että äitien paikkatietoinen kasvatus mahdollistaa sen, että myös lapsille tarjotaan mahdollisuuksia juurtua paikkaan ja näin kasvattaa paikkatietoisuuttaan.

Avainsanat: paikkatietoisuus, pohjoinen kylä, paikka, kotikasvatus, kerronnallinen tutkimus

Abstract

This article focuses on mothers as place-conscious educators in a small, northern village. The research question is how place-conscious education is constructed in mothers' stories as relations to the nature, work and social environment. The methodological commitments are in narrative research. The empirical material was collected in the biographical

interviews with eighth mothers, and the material was analysed thematically. The relations to the nature offer children a rich cognitive, social and emotional learning environment. Reindeer herding form a core in the mothers' stories of work, in which children are expected to have responsibilities and in which all the villagers take part. Characteristic to the social relations is interaction between villagers of varied ages and flexible borders between public and private lives. The mothers' stories are in general positive and their expectations about the children are optimistic. The research indicates that the mothers' place-conscious education offers the children possibilities to have roots in the place and thus enhance the place-consciousness.

Key words: place-consciousness, northern village, place, home education, narrative research

Tässä artikkelissa tarkastelemme pohjoisen kylän äitejä paikkatietoisina kasvattajina. Artikkelin on osa 'Elämä kylässä' -tutkimusprojektia¹, jossa tutkittiin kasvatusta, kasvamista ja arjen elämää kahdessa pienessä pohjoisessa kylässä Lapin maakunnassa. Tutkimusprojektin keskeinen käsite oli paikka, ja kiinnostuksen kohteena, miten paikka kietoutuu kyläläisten kertomuksissa heidän elämäänsä ja kokemuksiinsa kylästä. Aineistoja koottiin pääasiassa kerronnallisten ja etnografisten menetelmien avulla. Aiemmissa julkaisuissa on kiinnostuksen kohteena ollut muun muassa kyläkoulu (Hyry-Beihammer & Autti 2014; Lanas 2008, 2011) sekä pienkylä elämisen paikkana (Rautio 2010). Tämän artikkelin aineisto on toisesta, isommasta kylästä, jossa oli tutkimuksen teon aikoihin noin 150 asukasta. Verrattuna pienempään kylään tässä kylässä oli enemmän eri-ikäisiä lapsia ja äitejä. Kylässä oli myös koulu ja pieni päiväkotikoti. Vaikka poronhoito oli oleellinen osa kyläläisten elämää, asukkaat eivät ole saamelaisia.

Paikan tutkimus kasvatustieteessä on lisääntynyt viime vuosina. Kiinnostus on usein ollut koulukasvatuksessa ja erityisesti pienkouluisissa ja (Hyry-Beihammer & Autti 2014). Koulun ja kylän välille saattaa eräiden tutkimusten mukaan muodostua monenlaisia jännitteitä (Hyry-Beihammer, Estola & Syrjälä 2012). Toisaalta koulun säilyminen on tär-

¹ Projektia rahoittivat 2007–2012 Suomen akatemia (projekti 121109) ja Thule-Instituutti

keää, mutta samalla koulu voi kyläläisille edustaa myös sellaisia arvoja, jotka kyläläisten näkökulmasta voivat olla uhkaavia. Jos koulussa ei ymmärretä paikan kulttuuria ja elämäntapaa, konflikteja voi syntyä pienistä arkipäiväisistä asioista (Lanas 2011). Vaikka suhtautuminen kouluun tutkimuskylässä oli välillä hyvinkin ristiriitaista, kyläläiset taistelivat koulun puolesta, ja se oli kylän monitoimikeskus. Kun rukoushuonekin oli käytännössä pois käytöstä, koulusta oli muodostunut entistä tärkeämpi kokoontumispaikka.

Kotien merkitystä kasvattamisessa ja erityisesti paikkaan kiinnittymisessä ei voi vähätellä. Kodeissa puolestaan äidit ovat yhä keskeisessä asemassa jokapäiväisen arjen pyörytyksessä (Alasuutari 2003; Kinnunen, Malinen & Laitinen 2009; Miettinen & Rotkirch 2012). Siksi olemme kuunnelleet äitien kertomuksia lastensa elämänpiiristä; kotiarjesta, leikeistä, kavereista, kotitöistä, päivähoidosta, koulunkäynnistä, harrastuksista ja vapaa-ajasta. Tutkimuskysymys muotoutui kerronnalliselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla tutkimusaineiston ja kirjallisuuden välisessä vuoropuhelussa. Kysymme, **miten paikkatietoinen kasvatusta ilmenee pohjoisen kylän äitien kertomuksissa paikkasuhteina luontoon, työhön ja sosiaaliseen elämänpiiriin?**

Uusimmissa paikan tutkimuksen suuntauksissa ihmisen ja paikan suhde nähdään vuorovaikutuksellisenä. Kysymys on kokonaisuudesta, jonka yksilö, yhteisö ja materiaallinen ympäristö muodostavat (van Eijck & Roth 2010; ks. myös Hyvärinen tässä teoksessa). Kasvatustieteellisen tutkimuksen lisääntynyt kiinnostus paikkaan näkyy käsitteiden moninaisuutena ja paikoin Nesporin (2008) mukaan epämääräisyytenäkin. Paikan ja kasvatuksen suhteita kuvataan muun muassa käsitteillä *paikkaperusteinen kasvatusta* (*place-based education*) (Gruenewald 2005), *paikkatietoinen kasvatusta* (*place-conscious education*) (Gruenewald 2003a) ja *kriittinen paikkapedagogiikka* (*critical pedagogy of place*) (Gruenewald 2003b). Paikkaperustaisen ja paikkatietoisesta kasvatuksesta käsitteitä käytetään paljon rinnakkain ja lähes synonyymeinä. Paikkaperustaisesta ja paikkatietoisesta kasvatuksesta on puhuttu erityisesti luonnontieteiden, kuten ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen opetuksen yhteydessä, josta se on laajentunut muihin oppiaineisiin (Resor 2010; Somerville 2010). Käsite korostaa sitä, että kasvatuksessa tulee huomioida sosiaalinen ja materiaallinen paikka, jossa kasvatusta tapahtuu. Paikan kokemuksilla on ajattelumallissa kasvatuksellinen merkitys. Tässä artikkelissa käytämme

jatkossa käsitettä paikkatietoinen kasvatus –ellemme viittaa suoraan johonkin tekstiin, jossa on käytössä paikkaperustaisen kasvatuksen käsite. Paikkatietoista kasvatusta on tarkasteltu erityisesti osana koulukasvatusta. Tarkasteluun on usein liittynyt kritiikkiä paikkatietoisesta kasvatuksesta vähäisestä merkityksestä koulujen opetustyössä.

David Gruenewaldin (2003a) mukaan paikkatietoisessa kasvatuksessa on viisi elementtiä: aistimellinen, eli paikat havaitaan kokemuksellisesti suoraan eri aisteilla. Koulu pikemminkin rajoittaa kuin rohkaisee tähän moniaistiseen kokemuksellisuuteen erottamalla oppilaat ja opettajat ympäristöstään. Sosiologinen elementti viittaa siihen, että suhteet paikkoihin muovaavat ihmisiä ja heidän identiteettejään. Ideologinen elementti tarkoittaa sitä, että paikka ei ole 'neutraali, objektiivinen' tila, vaan paikkaan kiinnitetään erilaisia arvostuksia, odotuksia ja oletuksia. Näitä Gruenewaldin mukaan voivat asettaa erityisesti ne, joilla on valtaa. Kasvatuksen alueella voidaan Gruenewaldin mukaan kysyä, kenellä on valtaa määritellä sitä, millaiseksi paikka tuotetaan, miten oikeudenmukainen, tasa-arvoinen ja demokraattinen yhteisö on. Ellei kasvatus kiinnitä huomiota edellä mainittuihin seikkoihin paikallisesti, se ylläpitää helposti vallitsevia, ehkä hyvinkin epäoikeudenmukaisia, paikkasuhteita.

Poliittinen elementti muistuttaa siitä, että paikka ja politiikka risteävät monella tavalla. Voidaan kysyä, onko tilaa vastustamiselle tai toimijuudelle tai miten erilaisuutta ja marginaalisuutta tuotetaan. Voidaan myös kysyä, kuka on syrjäytetty tai marginaalissa (Lanas 2011) tai onko marginaalissa oleminen oma valinta (Gruenewald 2003a). Ekologinen dimensio viittaa siihen, miten paikkatietoisessa kasvatuksessa voidaan oppia ymmärtämään maapallon ekologisen ympäristön tilaa.

Humanistinen maantiede korostaa paikkasuhteen perustana yksilön henkilökohtaisia kokemuksia, joita yksilölle syntyy vuorovaikutuksessa koko fyysiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön (Karjalainen 2006b). Ihmisen ja paikan välisen suhteen muodostuvat paikkaan kohdistuvat kokemukset ja niihin kietoutuvat tunteet (Raittila 2008; Shields 1991; Tuan 1976). Humanistisessa maantieteessä ihmisten monisäikeistä suhdetta paikkaan kuvataan käsitteellä *paikkatunne* (*sense of place*) (Relph 1976).

Paikka ei ole jotain, vaan se tuotetaan vuorovaikutuksessa, jossa materiaallinen tila ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat toisiinsa. Somervillen (2010) ajattelussa paikka on sekä materiaallinen että sosiaalinen. Paik-

ka muokkaa ihmistä ja ihminen muokkaa paikkaa. Tällaisen ajattelun taustalla ovat ontologiset näkemykset fyysisen todellisuuden ja ihmisen ajattelun kietoutumisesta toisiinsa. Ihmisen olemassaolon ruumiillisuus kytkee paikan materiaalisuuteen. Ihminen elää elämäänsä aina jossakin paikassa, sidottuna materiaalisen ympäristönsä antamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin.

Lasten paikkasuhteita on käsitteellistetty myös *tarjouman* käsitteellä. Ympäristön sisältämien mahdollisuuksien eli tarjoumien rikkaus ja monipuolisuus sekä lasten vapaus toimia, tehdä erilaisia valintoja ja harjoitella uusia taitoja sekä saada monipuolisia kokemuksia ympäristössään ovat lapsen kehityksen kannalta keskeisiä ympäristön ominaisuuksia. (Kytä 2002, 2004.) Ympäristö, joka on tarjoumiensa osalta runsas ja lapsen aktiivisuutta salliva, tukee lapsen kiinteän paikkasuhteen kehittymistä, jossa vahvistuvat kokemukset omasta osallisuudesta sekä kuulumisesta yhteisöön (Kernan 2010).

Sosiokulttuuriset ja kontekstuaaliset teoriat ihmisen kasvusta ja kehityksestä ymmärtävät ympäristön ja paikan merkityksen hyvin samansuuntaisesti kuin humanistinen maantiede, vaikkakaan eivät aina eksplisiittisesti pohdi materiaalisen paikan merkitystä. Jonathan Tudge (2008) toteaa, että lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on tärkeää, jotta varmistetaan yhteisön ja kulttuurin edellyttämien oleellisten taitojen ja arvojen välittyminen sukupolvelta toiselle. Barbara Rogoff (2003) viittaa samaan ilmiöön, kun hän tähdentää, että inhimillinen kehitys on ymmärrettävissä vain yhteisön omien kulttuuristen käytäntöjen ja olosuhteiden valossa. Lapsen kasvu ja kehitys on siis vahvasti sidoksissa hänen omaan ympäristöönsä; aikaan, paikkaan sekä yhteisönsä sosiaalisiin ja kulttuuriin suhteisiin, joissa hän kasvaa. Kun lapsen suhde paikkaan oivalletaan ja sen tarjoamat mahdollisuudet otetaan käyttöön, edistetään kokonaisvaltaista ja dynaamista oppimista (Kronqvist 2011).

Paikallisella tiedolla (local knowledge) viitataan tiedon kontekstisidonnaisuuteen ja sen katsotaan muodostuvan erityisesti yhteisön perinteisestä, hiljaisesta, kokemuksellisesta tiedosta ja vaikuttavan ihmisten tapaan hahmottaa maailmaa (Avery & Kassam 2011). Paikkatietoisessa kasvatuksessa paikallista tietoa arvostetaan. Tutkimuksessa maaseudun lasten paikallisesta tiedosta Leanne M. Avery ja Karim-aly Kassam (2011) kuvaavat, kuinka lapset oppivat paikallista tietoa kokemuksellisesti jokapäiväisessä arjessaan, kotona, leikissä ja työssä. Tällaisen oppimisen eri-

tyinen etu on se, että se on relevanttia sille yhteisölle, jossa lapset elävät. Samalla lapset oppivat tuntemaan asuinseutuaan, syventävät paikallista tietoaan ja kiinnittyvät paikkaan myös tunteiden tasolla (Brooke 2003).

Paikka, jossa lapsi elää, muokkaa hänen lapsuuttaan ratkaisevalla tavalla. Paikan fyysiset, maantieteelliset piirteet, sen historia ja kulttuuri välittyvät lapsen arkeen ja rakentavat hänen lapsuuttaan. Lasten elämän paikkoihin liittyy myös muita ihmisiä. Aikuiset yleensä, mutta erityisesti äidit ovat henkilöitä, joilla on valtaa määritellä lasten elämää erilaisissa paikoissa. Vaikka uusin lapsuudentutkimus korostaa lasten oman äänen kuulemistä (Alanen 2009), ei lasten tieto omasta itsestä ja ympäröivästä maailmasta rakennu vain yksilöllisesti. Aikuisten tarjoamat kokemukset, perheen yhteinen arki omine rytmeineen (Korvela 2014) ja yhteisön kertomukset toimivat rakennusaineiksena identiteetin kehitykselle. Siksi on tärkeää kuunnella myös, millaista kertomusta äidit tuottavat pohjoisesta lapsuudesta.

Äitien kertomuksia kuuntelemassa

Olemme edellä kuvanneet paikkatietoiseen kasvatuksen käsitettä ja siihen liittyvää tutkimusta. Analyysi osoitti, että paikkatietoista kasvatusta on tarkasteltu erityisesti koulukasvatuksen osana siitä huolimatta, että kotien merkitys tunnustetaan. Meitä kiinnostivat äitien kertomukset.

Artikkelin pohjana oleva aineisto on valittu koko projektin aineistosta, joka koottiin yhteisillä periaatteilla usean tutkijan toimesta keskusteluissa kyläläisten kanssa. Keskustelut alkoivat pyynnöllä, kuinka henkilö voisi kertoa omasta elämästään kylässä. Keskustelu eteni kertojan ohjaamana. Mikäli kertojilla oli lapsia, heitä pyydettiin kertomaan myös lastensa elämästä ja siitä, millaisena he näkivät lastensa tulevaisuuden. Aineisto rakentui tutkijan ja kertojan välisenä dialogina, jossa jokainen keskustelu oli ainutlaatuinen.

Tutkimuskylässä haastateltiin kaikkiaan kahdeksaa äitiä ja haastattelijoita oli kolme, myös tämän artikkelin kirjoittajat. Haastattelupaikat vaihtelivat tutkijan majapaikasta mökkikylässä, haastateltavan työpaikkaan ja haastateltavan kotiin. Kertoessaan elämästään kylässä äidit useimmiten tuottivat omaelämäkerran, johon lastenkin elämä kietoutui. Kertomukset ulottuivat myös siihen, millaisena äidit näkivät lastensa tu-

levaisuuden. Kerronnallisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti ajatelimme, että äidit kertoivat meille yhden mahdollisen kertomuksen elämästään. Kertomuksiin vaikuttavat monet tilannekohtaiset tekijät kuten kerrontahetki, paikka, kertomuksen kuulija(t) ja kertomisen tarkoitus. Tämä tosiasia muistuttaa siitä, että jokaisella kertomisen hetkellä kertoja rakentaa konstruktion kokemuksistaan, ottaa mukaan jotain, jättää jotain pois, yhdistelee ja valikoi (Clandinin & Connelly 2000; Löyttyniemi & Hyvärinen 2005).

Kertomukset eivät ole pelkästään yksilöllisiä ilmaisuja, vaan myös osa laajempaa sosiaalista ja kulttuurista kontekstia (Bruner 1986). Ker-toessaan elämästään kertojat viittaavat usein paikkoihin, jotka ovat heille merkityksellisiä tai kertovat itsestään jossain paikassa (Driver 1999; Karjalainen 2006a, 2006b). Paikka on väistämättä läsnä kertomuksissa arjen tilanteista, toimista ja tunteista (Somerville 2010; Rönkä, Malinen & Lämsä 2009). Kertomusten kautta on mahdollista nähdä, että perhe ei ole pelkästään paikan ulkoisten olosuhteiden ja perheen ulkopuolelta tulevien vaikutteiden vastaanottaja vaan perheet reagoivat ja mukautu-vat paikkaan omien tarpeidensa pohjalta etsien ja soveltaen erilaisia omia ratkaisujaan. Äitien kertomuksissa välittyvät siten sosiokulttuuriset tari-nat, joihin äidit lisäävät omia kokemuksiaan.

Kun äitien kertomukset oli litteroitu, analyysiprosessi alkoi aineisto-lähtöisellä lukutavalla ja jatkui aineiston ja paikkaan liittyvän aiemman tutkimuksen vuorotteluna. Aineistolähtöisessä analyysissä etsimme tee-moja, joihin kertomukset paikasta kohdistuivat. Näin löysimme kolme teemaa: luonto, työ ja sosiaaliset suhteet. Sen jälkeen tarkastelimme tee-moja suhteessa paikkaan liittyvään tutkimukseen ja päädyimme jatka-maan analyysiä paikkatietoisien kasvatuksen-käsitteen kautta. Seuraavak-si luimme vielä jokaisen kertojan kertomuksen omana kokonaisuutenaan kiinnittämällä huomiota kertojien elämäntarinaa. Tämän jälkeen teime lopullisen valinnan siitä, että tutkimuksen tuloksia kuvataan erityisesti kahden äidin kertomusten pohjalta. Kristan ja Susannan (pseudonyyme-jä) kertomukset olivat elämäntarinoina sisällöltään rikkaita siinä mieles-sä, että niissä oli seurattavissa kertojan elämäntarinaa lapsuudesta saakka. Käyttämiämme suoria sitaatteja muokkasimme lukijaystävällisemmiksi. Poistimme turhia tilkesanoja ja muutimme joitakin murteellisia ilmaisuja yleiskielelle. Muihin äiteihin viitataan ilman nimeä tutkimuseettisistä syistä. Viittaukset muiden äitien haastatteluihin ovat mukana laajenta-

massa kuvaa elämästä kylässä ja paikkatietoisesta kasvatuksesta. Krista ja Susanna ovat antaneet luvan omien kertomustensa tarkemmalle esittelylle.

Pohjoisen kylän äidit eivät ole yhtenäinen ryhmä. Vaikka monet äidit ovat syntyisin tutkimuskylästä tai lähialueelta, toiset äidit ovat muuttaneet kylään muualta. Heitä, niin sanottuja junantuomia, on joka puolelta Suomea. Useat ovat myös työskennelleet ulkomailla. Kylään tulleita yhdistää usein se, että he ovat ensin rakastuneet pohjoisen luontoon ja vasta sen jälkeen tulevaan puolisoonsa ja jääneet kylään. Äidit ovat tehneet tietoisin valinnan ja jääneet vapaaehtoisesti kylään. He arvostavat paikkaa ja sen tarjoamaa vapautta. ”Olen kyllä niin onnellisessa asemassa ja syntynyt onnellisten tähtien alla, että mie tykkään kyllä omasta elämästä. Kaikki ei koe olevansa maalaisihmisiä, toiset on kaupunki-ihmisiä. Mutta mie nyt en ole kyllä koskaan asunukkaan missään muualla kuin tässä kylässä.” (Krista). Sitaatti vahvistaa Lanaksen (2008) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan kyläläiset usein tunnistavat, että he ovat valinneet itse elämänsä pienessä pohjoisessa kylässä ja tuntevat, että he elävät paikassa, joka on heille keskeinen, ei syrjäinen, ja samalla heidän omansa.

Eräs äiti kertoi valinneensa lukion jälkeen sellaisen jatko-opiskelupaikan, että hän tiesi voivansa työllistyä pohjoiseen: ”Isä koitti kaikin keinoin puhua minua ympäri, että täytyy opiskella ja mahdollisimman pitkälle. Enkä mie sille tielle lähteny. Semmoinen ajatus oli, että semmoinen työ, missä olis hommia täällä pohjosessa. Se oli mulla kuitenkin aika tärkeä kriteeri. Eikä ne varmaan arvannu, kuinka onnellinen mie nyt olen.”

Toimeentulo saadaan useimmiten monesta eri lähteestä. Marjat, sienet, kalat ja riista ovat jokaisen perheen itsestään selvää lähiruokaa. Sukulaisuussuhteet ovat monenkirjavat, kun puolisoikin voi löytyä samasta kylästä. Kyläläisiä on yhdistänyt vuosikausia muun muassa taistelu oman kyläkoulun puolesta. Kestopäällystetty tie tuli kylään vasta vuonna 2006. Matkailusesonkien aikana moni saa työtä matkailun parista.

Viittaamme tässä artikkelissa, kuten edellä esitimme, usein kahteen äitiin Kristaan ja Susannaan (pseudonyymejä). Olemme näin halunneet säilyttää kerronnallisen tutkimuksen mukaisesti kerronnallisuutta myös tulosten esittämisessä. Tavoitteena on tuottaa mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva kahden äidin paikkatietoisesta kasvatuksesta ja tarjota lukijalle mahdollisuus seurata näiden kahden äidin paikan näkökulmasta kerrottua elämän kokonaisuutta. Olemme itse olleet heitä haastattelemas-

sa, joten meillä on myös sitä kautta muistikuvia keskusteluista. Kristan ja Susannan kertomusten pohjalta voidaan tarkastella, miten ylisukupolviset paikkasuhteet kerrotaan ja miten paikkatietoinen kasvatus välittää paikallista tietoa sukupolvelta toiselle. Krista ja Susanna, joiden molempien juuret ovat tutkimuskylässä, edustavat eri ikäisten lasten äitejä, ja näin heidän kertomuksistaan on luettavissa myös sitä, miten eri ikäisten lasten paikkasuhteet rakentuvat.

Krista oli haastattelun aikoihin noin 30-vuotias kahden pienen lapsen äiti. Hän alkoi seurustella tulevan miehensä kanssa jo kouluaikana. Krista asuu omakotitalossa perheensä kanssa. ”Mie olen käynyt kursseja ja etupäässä ollut töissä ravintola- ja matkailualalla, mutta olen ollu monenlaisissa muissakin töissä: kouluavustajana, kylätyöntekijänä ja maatalouslomittajana. Kotona taas olen ollut siitä lähtien, kun nyt 3,5 vuotias poika syntyi, ja tyttö syntyi vähän yli vuosi sitten. Niitten kanssa mulla yleensä menee päivä.”

Susanna oli haastattelun aikoihin noin 40-vuotias kolmen kouluikäisen lapsen äiti. Hänen omiin koulukokemuksiin kuuluu se, että yläasteikäisestä alkaen asuttiin viikot asuntolassa monen kymmenen kilometrin päässä. Nyt koulukyyditys mahdollistaa koulun käymisen kotoa käsin. Vasta lukiovaiheessa siirrytään asumaan toiselle paikkakunnalle. Näin on tehnyt myös Susannan vanhin lapsi. Nuorin, tyttö, on vielä alakoulussa ja poika yläkoulussa. Lukion jälkeen Susanna opiskeli matkailualaa. ”Meillä on luontaiselinkeinotila; on matkailua, ja monenlaista, ei esimerkiksi ole poronhoitoa koskaan yksin ollut. Ja ainahan on ollut keräilyä ja kalastusta. Millään niistä ei yksin tule toimeen ja sitten metsätöitä ja muita. Pitää olla monipuolinen, miehet varsinkin; ne on rakennustöissä, porohommissa ja kaikessa mahdollisessa, mitä vaan on.”

Edellisissä luvuissa olemme halunneet taustoittaa lukijalle tutkimustehtäväämme tukevat teoreettiset lähtökohdat, menetelmälliset valinnat sekä kuvata äitien omalla äänellä heidän elämänsä kokonaisuutta äiteinä ja kasvattajina omassa kotiympäristössään pienessä pohjoisessa kylässä. Seuraavissa luvuissa esitämme tutkimustulokset äitien paikkatietoisesta kasvatuksesta.

Paikkasuhteet luontoon

Paikkasuhteissa luontoon konkretisoituu se, miten paikka tarjoaa ja tuottaa paikallista tietoa ja miten ihmiset omalla toimillaan tuottavat tietynlaista paikkaa. Äitien kertomuksissa paikkasuhteista luontoon voidaan erottaa emotionaalisia, kognitiivisia ja moraalisia elementtejä.

Täällä on luonto lähellä koko ajan. Kaupungissa saatetaan tehdä kesällä retki jonneki Linnanmäelle, niin täällä voidaan mennä vaikka järven ranthan, niinku viime syksynä menimmä. Mulla oli (nuorempi lapsi) rinkassa ja (poika) käveli, siinä on semmonen kalastuskunnan kämppä, että sinne, onkohan sinne pari kilometriä kävellä - siinä on pitkospuut välillä, ja menimmä sinne ja mulla oli äiti kanssa matkassa, ja kolmevuotias käveli ihan reilusti, se tykkää kulkea metsässä. Ja siellä viskottiin kiviä järven rannassa ja ihhailtiin tunturia ja paistoma makkarat ja keitimä kahvit siellä. Poika on hirveän kiinnostunut kaikista marjoista, se haluaa tietää nimiä ja tietää sen, että on semmosia, mitä voi syödä ja mitä ei voi syödä. Ja se haluaa maistaa kaikkea. Koivusta se löysi kääpiä, niin niitä piti sitte välttämättä ottaa kotia muistoksi. Siellä neon kirjahyllyssä meillä vieläki, ne käävät. Se ihastellee ja muistelee sitä reissua.

Paikkasuhte luontoon sävyttyy vahvan ruumiillisuuden, toiminnallisuuden ja moniaistisuuden kautta. Kristan kertomuksessa paikallinen tieto ja luonto kietoutuvat toisiinsa. Jo vauvasta saakka lapsilla on mahdollisuus oppia oman elämänpiirin keskeisiä ja konkreettisia asioita. Kertomuksen alussa äiti tekee eron oman kylän ja kaupungin paikkasuhteissa. Hän kuvaa yksityiskohtaisesti, mitä kaikkea oma kotiseudun luonto mahdollistaa. Kolmivuotias rakentaa emotionaalista luontosuhdettaan, kertomuksen mukaan hän nautti retkestä, ja hän muistelee sitä vielä kuukausien päästä. Retki tuottaa mielihyvää ja onnistumisen kokemuksia. Luonnossa liikkumisen osaaminen ja siellä pärjääminen ovat tärkeitä luontoon liittyviä paikkasuhteen piirteitä. Lapset oppivat sen pienestä pitäen. Kolmivuotias oppii tietoja luonnosta, mitä marjoja voi syödä ja mitä ei, ja mikä on kääpä. Retkelle osallistuu kolme sukupolvea, ja näin lapsi luontevalla tavalla huomaa, että luonto kuuluu kaikille, että luonto on myös sosiaalinen paikka. Luontoretken kuvaus havainnollistaa, kuinka kolmivuotias

saa aineksia rakentaa paikallista tietoaan luonnosta mielenkiintoisena, turvallisena ja sosiaalisena paikkana.

Äiti ja isoäiti ovat paikallisen tiedon opettajia, jotka välittävät tietoa luonnon mahdollisuuksista ja arvosta samoin kuin siellä kulkemiseen kuuluvista tavoista ja periaatteista. Lisäksi episodi kertoo kolmen sukupolven yhteisestä vapaa-ajasta ja vuorovaikutuksesta. (Tudge 2008; Rogoff 2003.) Kokemusten, joita lapset saavat kodin piirissä leikkiessään vapaasti luonnossa, on arvioitu vaikuttavan lasten oppimiseen huomattavasti voimakkaammin kuin koulussa annettavan ympäristökasvatuksen on mahdollista vaikuttaa (Louv 2005). Retkikuvaus vahvistaa tutkimustuloksia siitä, miten paikallisen tiedon oppiminen tapahtuu luontevasti institutionaalisen kasvatuksen ulkopuolella (Avery & Kassa 2011). Mennyt retki alkoi elää kertomuksena perheen sisällä ja mahdollisti retken muistelun. Näin kaikki retkellä olleet jakoivat yhden uuden tarinan paikasta. Tässä konkretisoituu Somervillen (2010) näkemys, että paikkatietoisuutta välitetään erityisesti kertomusten kautta.

Äidit painottivat jokapäiväisessä arjessa taaperoikäistenkin lasten ulkoilua, esimerkiksi talvisia lumileikkejä omalla pihalla. Kukaan äideistä ei tuonut esille pohdintoja talven kylmyydestä tai muuten huonoista sääolosuhteista. Susannan kertomus isompien lasten luontoon liittyvän paikkasuhteen rakentamisesta kuvastaa lisääntyvän itsenäisyyden ja omaaloitteisten seikkailujen mahdollisuudesta: ”Pojat on olleet semmosia nyttengin, että ne käyvät kalassa ja tekevät siellä nuotiota, keittävät kahvia ja tämmöstä. Kuljethaan tuolla joella ja tuolla mettässä, lapset paljon itte keksii sitä tekemistä. Muttei nuille ole tapahtunu juuri mithään sen kummempaa. [Joskus oon], kysyny, että miksi housuissa on tämmönen reikä, joka on puukolla veetty. No kun se tarttu se onki siihen, niin, sitten otettu kokonaan palanen pois.”

Isommat lapset voivat soveltaa paikallista tietoaan itsenäisesti vaeltamalla luonnossa. He osaavat kalastaa itsenäisesti ja ratkoa eteen tulevia ongelmia: ongenkoukku irtoaa housunlahkeesta, kun vetäisee puukolla palan pois. Paikkasuhteessa luontoon välittyvät rikkaat mahdollisuudet. Lasten kasvava vapaus ja omatoimisuus tuottavat suhteen paikkaan, jossa syntyy vapauden, pystyvyyden, riskien hallinnan ja itsenäisyyden kokemuksia (Kytä 2006; Raittila 2008; Little & Eager 2010). Lasten ympäristö tarjoaa kokonaisvaltaisen oppimisen ympäristön, joka sisältää monipuoliset mahdolliset lapsen kehityksen tukemiseen (Hujala, Puroi-

la, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998; Rogoff 2003). Runsas ulkona ja luonnossa toimiminen tukevat merkityksellisen ja vahvan luontosuhteen muodostumista jo lapsuudesta lähtien (Cantell 2004; Louv 2005).

Edellisessä kertomuksessa on kysymys myös paikallisen tiedon ylisukupolvisuudesta. Susanna muistelee omia salaisia polkupyöräretkiä, joilla etsittiin majan rakennusmateriaalia tien varsilta. ”Aika samanlaista lapsuutta elävät, kuin mitä itte olen elänyt”, arvioi eräs toinen äiti lapsistaan. Äidit tunnistavat kertomuksissaan saman prosessin toistuvan nyt lastensa sukupolven kohdalla. Heidän omat muistonsa sisälsivät myös itsenäisiä metsäretkiä ja majojen rakentelua metsässä.

Äitien kertomuksissa nuorten vapaa-aikaa sävyttää nuorison omaehtoinen halukkuus ja joskus jopa pakottava tarve ulkona ja luonnossa liikkumiseen. Retkeily, vaellus, tulilla istuminen ja moottorikelkkailu kuuluvat sekä tyttöjen että poikien vapaa-aikaan. Kesäajan harrastuksia ovat uiminen, veneily sekä kalastaminen. ”Metsästys, kalastus ja poronhoito on pojalle (12 v) henki ja elämä”, kuvaa eräs äiti. Nuorten aktiivinen yhteinen toiminta luonnossa tuottaa lapsuuden jälkeen uusia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä osaamisen kokemuksia ja tunteita. Lasten ja nuorten liikkumista koskeva tuore tutkimus vahvistaa näkemystä siitä, että nuorten tärkeiksi kokemat paikat liittyvät tekemiseen, tunteisiin ja sosiaalisuuteen (Hynynen, Kyttä, Vasankari, Aittasalo, Broberg & Sarjala 2013).

Luonnossa saadut kokemukset havainnollistavat Grunewaldin nimeämiä paikkatietoisien kasvatuksen elementtejä. Kokemukset ovat ensinnäkin aistimellisia. Sosiologinen ja ideologinen elementti tulevat vahvasti esille siinä, että suhde luontoon muokkaa lasten ja nuorten identiteettejä, luonnossa liikkumisesta tulee osaa heitä. Suhde luontoon on emotonaalinen ja arvoväritteinen. Näin toteutuu ideologinen elementti. Luontosuhteissa tulevat esille myös ekologinen ja poliittinen elementti. Lapset ja nuoret oppivat oman hyvinvoinnin ja luonnonympäristön yhteyden ymmärtämistä. (Grunewald 2003a.)

Poronhoitotyö paikkasuhteena – paikan ydinkertomus

Poronhoitotyö on yksi kyläläisten paikkasuhteiden kulmakivistä. Se yhdistää kyläläisiä, sillä kaikki kyläläiset ovat sen kanssa jollakin tavoin tekemisissä. Poronhoitotyötä voi pitää paikan kulttuurisena ydinker-

tomuksena. Poronhoito tuli esille myös kaikkien äitien kertomuksissa. Luonnonläheisessä elämäntavassa työ ei ole erillinen osa päivittäistä elämää. Äitien työ on usein kotona ja ainakin osittain kodin piirissä niin, että lasten osallistuminen aikuisten työhön on mahdollista jo varhaisessa vaiheessa ja äidit voivat luontevasti tukea lasten paikkasuhteiden kehittymistä. Paikkatietoinen kasvatus työhön tulee esille poronhoidon kertomusten kautta. Osallistuttamalla lapsia poronhoitoon heitä kiinnitetään omaan kasvuympäristöön. Äitien kertomuksissa nousivat esille lasten vastuuttaminen työtehtäviin, työn lomaan liittyvä hauskanpito ja sosiaaliset suhteet sekä poronhoitotyön perinteisten ja uusien työtapojen luonteva nivoutuminen toisiinsa.

[Poika] on niin kiinnostunut kaikesta mitä aikuiset ihmiset tekevät, haluaa tiskata, ja haluaa leipoa, ruokaan laittaa kaikkea, kantaa puita ja ruokkia isänsä kanssa poroja ja lähteeki aamusta isän kanssa, käypi porot ruokkimassa, se saa isän kanssa olla silloin kahdeksan ja yhdeksän välillä. Niin se käy sen kanssa mutkan, se on hirveän onnellinen, kun se tulee sieltä takaisin sitten. Se on saanut sen suurimman energian purkaa aamusta pois siellä porohommissa, isä on antanut sille oman rehusankon, ihan muovisankon vain ja siihen kauhan. Se kulkee siellä perässä ja levittelee poroille rehuja ja ko, heiniä annethan, se antaa heiniä siellä, Ja tietenki se ihastellee, se tykkää elukoista, on tottunu. (Krista)

Kertomus kuvaa, kuinka vastuuta aletaan opetella jo pienestä pitäen. Työ toteutuu aluksi leikinomaisesti, ja sisältää paljon emotionaalisuutta, kuten eläinten ihastelua ja hoivaamista. Eläimet, joita oli useimmissa kodeissa, ovat eräs ympäristön arvokkaista tarjoumista ja vahvistavat lasten suhdetta paikkaan (Kytä 2003). ”Ja nyten, kun on poroaiiat ni lapset on siellä, että ne on poissa koulusta. Vaan ilmotethaan kouluun, että ne on poroaitoja nyt mennään aijalle. Ne (lapset) on vetämässä siellä kaverina siellä kirnussa ja samalla lailla opettelemassa, mutta että sitten tietenkin pienemmät niin kyllä ne leikkii siellä nuotiolla ja se on kuitenkin se on semmonen seuratahtumakin loppujen lopuksi, että kyllä ne on ihan siellä, matkassa pyöriny.” (Susanna)

Susannan kertomus konkretisoi kylän elämäntavan oppimisen ensisijaisuutta. Aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, kuinka virallinen

koulujärjestelmä opettaa maaseudun lapsia pikemminkin kylästä poislähtemiseen kuin sinne jäämiseen (Corbett 2007). Vaikka lapset voivat Susannan kertomuksen mukaan olla poissa koulusta luvan kanssa, aina ei välttämättä näin ole ollut (Erkkilä 2005). Tutkimuskylässämme lapset osallistuvat innokkaasti poronhoitoon, koska he yleensä omistavat itse poroja ja heillä on omat poromerkit. Poroerottelut ovat koko kylän yhteinen tapahtuma. Ne vaativat paljon työvoimaa ja lapsille, niin tytöille kuin pojille, on tarjolla monenlaista vastuullista tekemistä. Näin on ollut aina. Susanna muistelee omaa nuoruuttaan:

Jos vain isä jätti eikä sanonu, että on porot aijassa, niin sitten ois noussu semmonen mekkala, että se ois koko kesä ollu pilalla, sinne piti päästä, siellä piti olla. Sitten laskettiin montako aitaa, miekin muistan kun niitä laitettiin ylös että montako aitaa ja missäkin ja sitten joskus kun oli koko yönkin kesti. Sitten talviaijoilla käytiin kanssa, mehän olimma poroaijalla aina ylöspanijat, piti merkitä että kenen vasa ja sitten siihen tuli muistaakseni sekin, että naaras vai uros. Ja sitten niitä piti laittaa ylös, niin meitä oli tyttöjä sitten aina jotka juoksutti niitä ja sano että laita sille se ja se.

Poroerotukseen osallistuminen aikuisten rinnalla vahvistaa lasten paikatietoisuutta. Lapset saavat osallistua yhteisölle tärkeään tapahtumaan. Poroerotukset ovat koko yhteisön perinteisiä sosiaalisia tapahtumia ja kohokohtia, jotka kokoavat kaiken ikäiset kyläläiset yhteen: ”Se on täällä kylässä ollu iän kaiken semmonen tapa, että lapset on siellä. Siellä on kaikkia; aikuisia, nuoria, vanhoja ja lapsia. Ja kaikki puhuttellee kaikkia ja pitävät niinku vertasenansa.” Lapset oppivat poronhoitoon liittyviä käytännön taitoja, mutta myös arvostamaan paikallista kulttuuriaan. Poroahoito ydinkertomuksena konkretisoi sitä, miten kyläyhteisöön osallistutaan ja miten paikallinen tieto välittyy (Gruenewald 2003a, 2005; Kernan 2010; Tudge 2008).

Äitien kertomuksissa lasten vastuuttaminen työntekoon näyttäytyy itsestään selvänä. Tässä on eroa joihinkin muihin tutkimuksiin, joissa velvollisuuksien asettaminen lapsille esimerkiksi kotityöhön osallistumisesta on herättänyt vanhemmissa pikemminkin epävarmuutta (Tiilikka 2005). Vanhemmilla lapsilla voi olla myös jo säännöllisiä velvollisuuksia poronhoitoon liittyen, esimerkiksi huolehtiminen viikonloppuisin poro-

jen ruokinnasta. Työntekoa koskevista kertomuksista työ ja leikki, hyöty ja huii toteutuvat limittäin, usein jopa samanaikaisesti. Lapset voivat esimerkiksi saada ajaa heinät moottorikelkalla. Kun lapset ovat apuna kesäisessä heinänteossa heidän, 'hommakseen' tarjoutuu mönkijällä ajaminen ja paalien kokoaminen. Työn ja leikin, hyödyn ja huiin limityminen voidaan ymmärtää osana läheisessä suhteessa luontoon olevaa elämäntapaa (ks. myös Korvela & Rönkä 2014). Joissakin aiemmissa tutkimuksissa (Niklasson & Sandberg 2010) on havaittu, että luonto on paikka, joka tuottaa rauhan, vapauden tunnetta sekä leikkisää mieltä. Tämän tutkimuksen äitien kertomusten pohjalta voidaan lisätä, että ainakin poronhoitotyön tietyissä vaiheissa on mahdollista sekä aikuisten että lasten yhdistää työtä ja huvia.

Äitien kertomusten mukaan lasten varhainen työhön sosiaalistuminen saattoi myös kilpailla vahvasti lapsen koulukiinnostuksen kanssa. Äidit kertoivat joutuneensa näissä tilanteissa motivoimaan lapsiaan koulunkäynnin hyödyllisyydestä lapsen omien tavoitteiden kannalta; esimerkiksi metsästyskortin hankkimisen mahdollisuudella. Tässä yhteydessä avautuu myös kriittinen näkökulma sen pohtimiseksi, miten yleiset opetussuunnitelmat huomioivat paikallisen tiedon ja joustavat paikallisen opetuksen tarpeiden mukaan (Brooke 2003; Corbett 2007; Gruenewald 2003b).

Poronhoito paikkasuhteen rakentajana omaan kotiseutuun ja sille ominaiseen työkuulttuuriin on esimerkki siitä, kuinka paikkatietoinen kasvattaminen tukee lasten osallistumismahdollisuuksia ja antaa pystyvyyden kokemuksia. Elämä pienkylissä mahdollistaa sen, että aikuisten ja lasten arki voi ainakin osittain sykkiä samantahtisesti lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa (Tudge 2008). Samantahtisuus toteutuu silloin, kun lapset otetaan mukaan aikuisten toimintaan. Joskus se voi merkitä sitä, että pienet vauvat nukkuvat navetan nurkassa, koska hoitoa ei muuten voi järjestää. Tässäkin suhteessa kylän arki eroaa kaupunkimaisesta elämäntavasta. Lapsiperheiden arjen tutkimus (Kyrönlampi-Kylmänen 2007) on tuonut esille, että lapsille arki hahmottuu tuleminen ja menemisten mukaan, arki ja vapaa-aika erottuvat selvästi ja että aikuisten työ antaa tahdin myös lasten elämälle, johon lapsen on joustavasti sopeuduttava.

Sosiaaliset paikkasuhteet

Kylän sosiaalinen elämä kuvataan vaihtelevana, jopa värikkäänä. Kotihoidossa ollessaan lapset viettävät paljon aikaa vanhempiensa, isovanhempiensa, muiden sukulaisten, naapurien ja kyläläisten kanssa. Lasten elämäpiiriin kuuluu hyvin eri-ikäisiä aikuisia. Päivittäin on tapana kyläillä jonkun sukulaisen tai naapurin luona. Vierailujen tai lasten harrastusten yhteydessä tarjoutuu myös eri-ikäisille, nuorille ja pienille lapsille, tilaisuus tavata toisiaan. Krista kertoo kylän nuorten jääkiekkoharrastuksesta: ”Ja siitä meillä on, siitä hauska ku meillä käypi joka ilta oikeasthan tuota kylän nuorisoa. Ne on semmosia, onkohan se 15–17-vuotiaita. Seku käyvät luistelemassa siellä kentällä ja pelaavat jääkiekkoa. Ja sitte tulevat iltasella käyvät meillä, ja niille keitethän kahvi. Koska ne on kauhean lapsirakhaita, pojat sitte vahtivat pienempää aina, aina sen aikaa, kun saan tehkyksi siinä kotihommia.”

Toisaalta pienen kylän joustavia ja epämuodollisia suhteita yksityisen asiakkaan ja julkisen tahon kohtaamisessa kuvaa seuraava Kristan kertomus: ”Mehän ruukaama aina joka viikko, ku ne on päiväkodissa ulkona, pörähyttää siihen pihalle ja menhän niitten kanssa leikkimään siihen kartanolle joksikin aikaa. Sitte niillä (päiväkodissa) on usein perjantaisin jumppis siellä koulun jumppasalissa. Niin me ruukaama soittaa ja kysyä, että voimakko me tulla sinne ja niin me menemä kaveriksi sinne jumppaamaan.”

Perheen lapset eivät olleet haastattelun tekohetkellä päivähoidossa, koska äiti työskentelee sesonkien mukaan osa-aikaisesti, mutta äiti voi itse huolehtia edellä kuvatulla tavalla lasten mahdollisuuksista sosiaaliin vertaissuhteisiin tutussa päiväkodissa. Kylän perinteiseen elämään aiemmin vahvasti kuulunut spontaani vierailukulttuuri, jota monet haastatellut ilmaisivat nykyisin kovasti kaipaavansa, näyttää toisaalta saaneen uusia nykyelämän tarpeisiin vastaavia muotoja. Äiti kertoo myös olevansa tietoinen siitä, että vanhempi lapsista ilmaisee jo kaipaavansa ikäistään seuraa ja nauttii osallistumisestaan ohjattuun toimintaan yhdessä muiden lasten kanssa. Äiti tahtoi ja pystyi huolehtimaan lapsensa sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen kehityksen tarpeista. Nämä sosiaalisuuteen liittyvät tavoitteet ovat myös tutkimusten mukaan tyypillisiä pienten lasten vanhempien lapsilleen asettamia kasvatustavoitteita (Alasuutari 2003; Kronqvist & Jokimies 2008; Tiilikka 2005).

Toisaalta lasten vertaissuhteet saattavat olla osittain rajoitettuja pienessä kylässä ja pienessä koulussa. Se, että joku lapsista saattoi olla ainoaisena omassa ikäryhmässään, mainittiin puutteena. Oma luokkatoveri saattoi puuttua kokonaan, vaikka ylemmällä tai alemmalla luokalla toki olikin muita oppilaita. Toisaalta koulun kanssa samassa pihapiirissä toimi alakoulun lisäksi päiväkotia, jolloin koko lapsiyhteisön ikäjakauma yksivuotiaista aina 13-vuotiaisiin oli poikkeuksellisen laaja, ja lähes koko kylän lapset oppivat myös tuntemaan toisensa. Eräässä toisessa tutkimuksessa (Autti & Hyry-Beihammer 2014) saatiin samantapaisia tuloksia, kun pienen koulun oppilaat kertoivat, että ikä- ja sukupuolirajoja ylitettiin välitunneilla jatkuvasti. Koululaisten keskinäisten vertaissuhteiden merkitys ja arvo tulevat esille myös lasten omissa valinnoissa. Yläkoulua kunnan keskuksessa käyvä koululainen uhraa tunnin aamu-unistaan lähtemällä vapaaehtoisesti kouluun aikaisemmalla kuljetuksella, jotta ehtii ”juttelemaan kavereiden kanssa”.

Vanhempien kokemusten mukaan kylä lasten kasvuympäristönä on varsin turvallinen paikka. Kylän asukkaat tunnetaan ja tiedetään, samoin vieraat myös tunnistetaan. Vanhemmille kyläyhteisö mahdollistaa vertaissuhteita, joissa keskustelu lasten asioista koettiin mahdollisena: ”Se että vanhemmat kuitenkin on paljon yhteydessä toisiinsa. Ja sitten ehkä se sinisilmäisyyskin vähän niitä omia lapsia kohtaan vähenee. Että kyllähän niillä on ne omansa [juttunsa], se just, että sitten pystytään puhumaan kaikista asioista, niin ohan se mielenterveydelle tosi hyvä, niin sitten se laukeaa koko asia, ei se nyt semmonen ollukkaan niin suuri.” (Susanna)

Vanhemmuuden tuen tarve on ollut kasvatuskeskustelussa lähes kestoaihe niin varhaiskasvatukseen, koulukasvatukseen kuin kolmannen sektorin toiminnan piirissä. Usein arkikasvatuksen ongelmissa ammattikasvattajien tukea tehokkaampaa ja osuvampaa on juuri vertaisryhmässä koettu ja saatu tuki (Kronqvist & Jokimies 2008; Tiilikka 2005). Pienessä kylässä ammattiauttajia ei kovin helposti löydy, joten tässäkin suhteessa vanhempien vertaisverkostot ovat tarpeellisia.

Äitien pohdintaa lasten tulevaisuudesta kylässä

Lasten tulevaisuuden ja heidän paikkasuhteensa kehittymisen keskeinen kysymys on kyläkoulun säilyminen. Koulukysymys havainnollistaa myös paikkatietoisien kasvatuksen poliittista elementtiä (Grunewald 2003a). Jos koulu konkreettisesti viedään pois kylästä, se vahvistaa entisestään koulukasvatuksen kyläyhteisöstä vieraannuttavaa luonnetta (Corbett 2007). Parikymmentä vuotta sitten koulun tilanne oli hyvin kriittinen. Koulu on kuitenkin säilynyt pitkälti kyläläisten aktiivisuuden ansiosta (ks. myös Hyry-Beihammer, Estola & Syrjälä 2012). Haastattelujemme aikana koulun sulkeminen oli jälleen esillä. Moni koki koulun mahdollisen sulkemisen suurena menetyksenä, ja jossain määrin luovuttamisen mielialaa oli aistittavissa. Toisaalta varsinkin alakoulun vanhimpien oppilaiden osalta suurempi koulu runsaampine kontakteineen oli monen mielestä hyvä vaihtoehto. Krista, vielä alle kouluikäisten lasten äiti, totesi:

No tuota, mie olen oikeastaan semmonen sen sillai miettiny, että niinku että mie elän tätä päivää. Enkä enkä liiemmälti murehi siitä huomisesta. Minun on turha miettiä sitä koulua jonku vuosien päähän, koska poika täyttää kuitenkin vasta 4, niin sillä mennee siihen monta vuotta, ja ko se on kuitenkin todennäköisyys se, että se koulu kerkeää siihen mennessä loppua, ennen ku kerkeää edes kouluun, niin en mie ole sitä pohtinut ja mie olen sitä mieltä, että lapset sopeutuu ja selviytyy ja pärjää. Sitä ei kuitenkaan murehtimalla saa pysymään sitä koulua.

Lasten tulevaisuuden näkymiä koskevat kysymykset ja niiden pohdinta, joko kotiseudulle jäämisen mahdollisuuksista tai sieltä pois lähtemisestä, tuottivat äitien kertomuksissa luottamuksen sävyttämiä ajatuskulkuja. Susanna, jonka lapsista osa opiskelee jo muualla, pohtii myös asiaa:

En tiiä [yksi lapsista] saattas olla semmonen, että jäis tänne ennemminkin, kun muuttais johonkin kaupunkiympäristöön, mut että kylä sekin aikoo mennä opiskeleen jonnekin, ei se taas semmosta ole, että se haluais jonnekin isompaa kaupunkiin. [Toinen lapsista] on tehny jonkunlaisen elämänsuunnitelman, käy koulut, sitte vois mennä vaikka Englantiin jotakin tekemään, sitten naimisiin rikkaan

miehen kanssa ja sitten vois kyllä jo palata kotikylään. Mie, että jaa, se oli kyllä aika ykssuuntanen kyllä. Tosi hyvä suunnitelma, mutta kato nyt miten se mennee.

Äidit ovat realistisen tietoisia siitä, että jotkut lapsista voivat jäädä hyvinkin kylään, mutta myös siitä, että todennäköisesti osa lähtee muualle. Sekin on mahdollista, että jotkut lähtijöistä voivat myöhemmin palata takaisin. Tällaiset vaihtelut ovat toteutuneet kylän elämässä usein. Äitien kertomukset ovat lasten tulevaisuuden suhteen pikemminkin toiveikkaita kuin synkkiä (Tiilikka 2005; Värri 1997). Susanna tiivistää visionsa lastensa tulevaisuudesta: ”Mie haluaisin, että ne ymmärtäis suhtautua elämään sillai järkevästi, ei mitään semmosta ihme haihattelua, mutta kuitenkin siinä saa olla siinä saa olla sitä tunnetta, se tavallinen normaali elämä mitä ihmiset elävät, niin sais semmosta niilläkin olla.”

Lopuksi

Tutkimuksemme tulosten mukaan voimme määritellä äitien paikkatietoisuuden kasvatuksen keskeiset sisällöt, jotka ilmenevät suhteessa luontoon ja työhön sekä sosiaalisissa suhteissa. Äitien kertomukset lasten elämästä pohjoisessa kylässä ovat sävyltään positiivisia, vaikkakaan eivät täysin kritiikittömiä. Tutkimuksen metodologian kannalta voidaan kysyä, jättivätkö äidit tarkoituksellisesti kertomatta negatiivisia asioita. Näinkin voi olla, mutta voidaan vastaavasti ajatella, että negatiivisten kuvausten vähäisyys saattaa johtua siitä, että äidit ovat aikoinaan itse tehneet valinnan jäädä kylään. Äitien vahva paikkatietoisuus todennäköisesti heijastuu siihen, että he näkevät omien lastensa elämän kylässä tarjoavan voittopuolisesti mahdollisuuksia ja hyvän elämän rakennusaineiksia kuin tuovan rajoituksia tai esteitä. Lasten arki välittyy kertomuksissa sallivana ja lasten omatoimisuutta tukevana sekä sosiaalisesti omaleimaisena ja rikkaana. Lasten elämä eroaa siitä, miten lapsen leikkiä ja toimintaa ainakin kaupunkimaisessa asumisessa rajoitetaan monin säännöin (Hirvonen 2011). Kylään tullessamme ihmettelimme aluksi kertomuksissa kuvattua lasten suurta vapautta liikkua ja toimia omassa ympäristössään. Äitien kertomukset olivat kokonaisvaltaista kuvausta elämästä kylässä, johon lasten

vapaus liittyi osana paikkatietoista kasvatusta. Kertomukset täydentävät toisiaan.

Silmiinpistävää on, että lasten elämä organisoituu monilta osin samoin ehdoin kuin aikuistenkin elämä. Lapsilla on paljon mahdollisuuksia sekä omassa kodissaan että sen ulkopuolella kokea osallisuutta, pysyvyyttä ja yhteisöön kuulumista (Kernan 2010). Lasten kokemukset paikkasuhteesta vahvistuvat niin perheen ja kotiympäristön piirissä kuin koko kylän ja koulun yhteisissä tapahtumissa sekä lasten omissa leikeissä ja vapaa-ajan harrastuksissa (Karjalainen 2006a, 2006b; Raittila 2008). Äitien oma paikkatietoisuus mahdollistaa sen, että myös lapsille tarjotaan mahdollisuuksia juurtua paikkaan ja näin kasvattaa omaa paikkatietoisuuttaan.

Lähteet

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E.K. 2014. Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. *Kasvatus*, 45(3), 242–256.
- Avery, L. M. & Kassam, K. (2011). Phronesis: Children's local rural knowledge of science and engineering. *Journal of Research in Rural Education*, 26(2), 1–18.
- Brooke, R. E. (toim.) (2003). *Rural voices: place –conscious education and the theory of writing*. New York: Teachers College Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Cantell, H. (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Clandinin, J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave. The irony of schooling in a coastal community*. Nova Scotia: Fernwood Publishing.
- Driver, F. (1999). Imaginative Geographies. Teoksessa P. Clocke, P. M. Crang & M. Goodwin (toim.), *Introducing Human Geographies* (144–155). Arnold: London.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka –opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. University of Oulu. Acta Universitatis Ouluensis E 79.
- Gruenewald, D. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.

- Gruenewald, D. (2003b). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Gruenewald, D. (2005). Accountability and Collaboration: Institutional Barriers and Strategic Pathways for Place-based Education. *Ethics, Place and Environment*, 8(3), 261–283.
- Hirvonen, T. (2011). *Varo, varo, varo: irti ylisuojelevasta kasvatuksesta*. Helsinki: Minerva.
- Hujala, E., Puroila A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hynynen, A., Kyttä, M., Vasankari, T., Aittasalo, M., Broberg, A. & Sarjala, J. (2013). Lapsia liikuttava kaupunki. Teoksessa J. Reivinen, & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (210–225). Helsinki: Gaudeamus.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. (2014). Pienkoulut tarvitsevat lisää tutkimusta. *Kasvatus* 3, 209–211.
- Hyry-Beihammer, E.K., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Issues of responsibility when conducting research in a northern rural school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 1–17.
- Hyvärinen, M. (2008). Analyzing Narratives and Story-Telling. Teoksessa P. Alasuutari, L. Brannen, & J. Bickman (toim.), *Sage Handbook of Social Research Methods* (447–460). Thousand Oaks: SAGE.
- Karjalainen, P. T. (2006a). Ajassa ja tilassa: Paikka kertomispositiona. Synteesi. *Taideidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti*, 25(1), 38–47.
- Karjalainen, P. T. (2006b). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.), *Paikka: eletty, kuviteltu, kerrottu* (83–92). Kalevalaseuran vuosikirja 85. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199–213.
- Kinnunen, U., Malinen, K. & Laitinen, K. (2009). Työn ja perheen yhteensovittaminen: perheiden kokemuksia ja ratkaisuja. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.), *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa* (125–148). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korvela, P. (2014). Käsikirjoitus. Arjen rakentumisen ja rytmien kokoavaa tarkastelua. Teoksessa P. Korvela & T. Terttu Tuomi-Gröhn (toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit elämän käännekohtissa*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Korvela, P. & Rönkä, A. (2014). Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, K. Jokinen & Hurme, H. (toim.), *Perhetutkimuksen suuntauksia* (192–214). Helsinki: Gaudeamus.
- Kronqvist, E.-L. & Jokimies, J. (2008). *Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina: tuloksia Vaikuta vanhempi -selvityksestä*. Helsinki: Stakes.
- Kronqvist, E.-L. (2011). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (13–30). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 109–23.
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki University of Technology A 28. Centre for Urban and Regional Studies.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198.
- Kyttä, M. (2006). Environmental child-friendliness in the light of Bullberby model. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments: learning, using and designing spaces* (141–158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanas, M. (2008). Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat? Teoksessa M. Lanan, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* 2 (51–80). Tampere: Vastapaino.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes –challenging student agency as utterances*. Acta Universitatis Ouluensis E 120. University of Oulu.
- Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497–513.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Löyttyniemi, V. & Hyvärinen, M. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (199– 222). Tampere: Vastapaino.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. (2012). *Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla. Perhebarometri 2011*. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 42. Helsinki: Väestöliitto.
- Nespor, J. (2008). Education and place: A review essay. *Educational Theory*, 58(4), 475–489.
- Niklasson, L. & Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 485–496.
- Raittila, R. (2008). *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 333. Jyväskylän yliopisto.
- Rautio, P. (2010). *Writing about everyday beauty in a northern village: an argument for diversity of habitable places*. Acta Universitatis Ouluensis E109. University of Oulu.
- Relf, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Resor, C. W. (2010). Place-based education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185–188. doi: 10.1080/00377990903493853

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (2009). Pikkulapsiperheiden arjen paletti. Teoksessa A. Rönkä, A., K. Malinen, K. & T. Lämsä (toim.), *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa* (7–19). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shields, R. (1991). *Places on the margin. Alternative geographies of modernity*. London and New York: Routledge.
- Somerville, M. J. (2010). A Place Pedagogy for ‘global contemporaneity’. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3) 326–344. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x
- Tiilikka, A. (2005). Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. *Acta Universitatis Ouluensis E* 76. University of Oulu.
- Tuan, Y. F. (1976). Humanistic geography. *Annals of Association of American Geographers*, 66(2), 266–276.
- Tudge, J. R. H. (2008). *The everyday lives of young children*. New York: Cambridge University Press.
- van Eijck, M. & Roth, W.-M. (2010). Toward a chronotopic theory of “place” in place-based education. *Cultural Studies of Science Education*, 5(4), 869–898.
- Värri, V.-M. (1997). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: University Press.

Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina

Tiivistelmä

Artikkelimme taustoittaa Lapin yliopiston kuvataideopettajakoulutuksen parissa kehittämäämme paikkasidonnaista taidekasvatusta. Taiteellinen toimintatutkimus on ollut keskeinen kehittämistyön menetelmä ja oma roolimme on vaihdellut tutkijasta taiteilijaan, työpajan ohjaajasta projektien koordinointiin, opettajasta fasilitaattoriin. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat ovat olleet kanssatutkijoitamme suorittaessaan yhteisöllisen taidekasvatuksen projektiopintoja tai pro gradu -tutkielmiaan ohjauksessamme. He ovat kehittäneet ja ohjanneet paikkasidonnaisia työpajoja kanssamme, keränneet ja analysoineet aineistoja ja arvioineet toiminnan vaikuttavuutta. Paikkasidonnaisten taidetoimintojen näyttämöinä ovat usein olleet pohjoiset kylät, koulut ja koulupihat.

Esittelemme artikkelissamme paikkasidonnaista taidekasvatusta suuntaavia teoreettisia lähtökohtia nykytaiteesta ja pedagogiikasta käsin. Valotamme myös paikkasidonnaisten taideprojektien suhdetta oppilaiden ja kouluyhteisöjen kulttuuri-identiteettiin ja nuorten psykososiaaliseen hyvinvointiin. Näin pyrimme avaamaan niitä perusteita, joista käsin paikkasidonnainen taide on tuotu kuvataiteen opettajakoulutuksen keskeiseksi osaksi Lapin yliopistossa. Lopuksi esittelemme *ArctiChildren* (2005–2008), *Sallan-Myrsky* (2009) ja *Nuorten hyvinvoinnin ankkurit* (2008–2010) -hankkeita, joissa kehitettiin paikka- ja yhteisösidonnaisia taidetoimintamalleja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi ja kulttuuri-identiteetin tukemiseksi Pohjoisen kylissä ja kouluilla.

Avainsanat: paikkakasvatus, paikkasidonnainen taide, paikkasidonnainen taidekasvatus, ympäristötaide, yhteisötaide

Abstract

Our article illustrates the context of place-specific art education practice developed within the Art Education programme at the University of Lapland. Artistic action research has been the central method of this development and (in the process) our role has alternated from a researcher to an artist, from a workshop tutor to a project coordinator, and from a teacher to a facilitator. The students of art education have become our co-researchers as they have completed their community art project studies or Master's thesis under our tutelage. They have developed and directed place-specific workshops with us, collected and analyzed data, and evaluated the effects of the activities. Northern villages, schools, and schoolyards have often been the scenes of these place-specific art-projects.

This article introduces theoretical starting points of the place-specific art education, drawing from contemporary art and pedagogy. We also illustrate how place-specific art-projects relate to pupils' and school communities' cultural identity and psychosocial well-being of the youth. Thus we aim to unwrap the basis through which place-specific art education was made a central part of the Art Education Programme at the University of Lapland. Finally we showcase three projects (*ArctiChildren*, *Sallan Myrsky* and *Nuorten hyvinvoinnin ankkurit* 2008–2010), in which the place- and community-specific art action models were developed in order to promote the well-being and support the cultural identity of the youth in the villages and schools of the North.

Keywords: place education, place-specific art, place-specific art education, environmental art, community art

Nykytaide on kuvataidekasvatuksen keskeinen lähtökohta (Jokela 2008b; Sederholm 2006; Varto 2006). Jotta ymmärrämme nykytaiteen paikkasidonnaiset ja yhteisölliset pyrkimykset, on syytä katsoa taaksepäin. Vallinneessa modernismissa taide ymmärrettiin universaaliksi ilmiöksi ja taiteen formalistiset muodot yleismaailmallisesti päteviksi. Nykytaiteen paikkasidonnaisuus alkoi kehittyä, kun ekotaitelijoiden parissa kasvoi kiinnostus luonnonmateriaalien, -voimien ja -prosessien käyttämisen avulla kommentoida ympäristöasioita. (esim. Gablik 1991; Grande 1994; Jokela 1995). Johansson (2004) puhuu *ympä-*

ristöllisestä käänteestä, jolla hän viittaa maa- ja ympäristötaiteen tuloon Suomeen. Näin syntyivät esivaiheet paikkasidonnaiselle taiteelle, joskin huomio rajautui paikkojen fyysisiin ominaisuuksiin, kulttuuristen ja sosiaalisten ulottuvuuksien jäädessä yhä varjoon.

Modernismin aikakautena taide nähtiin riippumattomaksi yhteiskunnallisista, alueellisista ja paikallisista tekijöistä. Postmodernismin myötä arvioitiin uudelleen taiteen ja taidekasvatuksen suhde yhteiskuntaan. (Efland, Freedman & Sturh 1998; Gablik 1991, 1995; Lacy 1995a.) Suomessa tähän keskusteluun ovat osallistuneet muun muassa Hiltunen ja Jokela (2001) sekä Sederholm (1998). Myös taiteen suhde alkuperäiskulttuureihin sekä sen kolonialistinen luonne nousivat kriittisen tarkastelun kohteeksi (Thomas 1999). Erityisesti Lippard (1997) on kiinnittänyt huomiota paikallisuuden, alkuperäiskulttuureiden ja niitä huomioivan nykytaiteen kohtaamiseen ja painottanut paikkasidonnaisuuden psykososiaalisia ulottuvuuksia. Nykytaiteen suuntauksista etenkin yhteisötaiteessa korostetaan universaalisuuden sijasta taiteen siteitä ihmisen arjen toimintoihin, tapahtumiin ja paikkoihin. Kysymys on siis fenomenologian esille nostamasta ihmisen situaationaalisuudesta, kulttuurin ja koko olemassaolon kytkeytymisestä aikaan ja paikkaan (Rauhala 2005). Nykytaiteessa tämä alati muuttuva situaatio on myös performatiivisena tapahtuvan taidetoiminnan hedelmällinen lähtökohta, kuten pohjoisissa paikallisyhteisöissä tapahtuvaa taidekasvatusta tutkinut Hiltunen (2009, 2011) painottaa.

Paikkasidonnaisen taiteen myötä myös taideteos-, taiteilija- ja näytelykeskeinen taidekäsitelmä muuttuu. Taiteen tekijöitä ja yleisöä ei nähty erillisinä, vaan usein he muodostivat yhdessä ja yhtäaikaaisesti taiteen tekijän ja vastaanottajan (Lacy 1995b; Kester 2004). Tämä toi paikkasidonnaisen taidetoiminnan lähelle sosiokulttuurisen innostamisen periaatteita (Kurki 2000, 2005) ja yhdisti sen kriittisen pedagogiikan peräämään tiedostavaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen (Giroux & McLaren 2001; Suoranta 2005), kansalaiskasvatuksen pyrkimyksiin (Suutarinen 2006) ja osallistuvaan ympäristösuunnitteluun (Bäcklund, Häkli & Schulman 2002) sekä psykososiaalinen hyvinvoinnin tukemiseen (Hyyppä 2007).

Nykytaide haastoi taideopetuksen etsimään luokkahuoneista ulos astuvia kontekstuaalisia ja situationaalisia työmuotoja sekä kiinnittämään huomiota yksilöiden sijasta yhteisöihin ja paikkoihin. Lapin yliopiston kuvataideopettajien koulutuksen piirissä keskeisiksi nykytaiteen

muodoiksi valikoituivat ympäristötaide ja yhteisötaide, joiden paikkasidon- naisia pedagogisia sovellutuksia lähdettiin kehittämään taiteellisen toimintatutkimuksen keinoin 1990-luvun loppupuoliskolta alkaen. (Hiltunen 2009; Jokela 2008b, 2013).

Paikka konkretisoi ympäristön monet merkitykset

Koska paikkasidon- naisen taiteen juuret ovat ympäristötaiteessa, on hyvä tarkastella ympäristön ja paikan käsitteellistä eroa. Ingold (2003) tarkastelee ympäristön käsitettä kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisessä lähestymistavassa ympäristö nähdään ihmisen ulkopuolella sijaitsevaksi kokonaisuudeksi, jota tarkastellaan etäisyyden päästä ja siinä pyritään objektiivisuuteen. Tämä tieteelliseksikin ymmärretty näkemys ympäristöstä on kehittynyt pitkälti luonnontieteiden ympärille. Neperudin (1995) mukaan tähän perustuu valitettavan usein myös kouluissa opetettava ympäristökasvatus. Luonnonympäristön rinnalle on samoista ulkopuolisuuden aseltelmista kehitetty termi *rakennettu ympäristö*, jolla kuvataan ihmisen luomuksia kuten arkkitehtuuria, kaupunkimaisemia tai muotoilua. Neperud näkee nämä objektiivisina pidetyt näkemykset osana ympäristöongelmaa, sillä niissä ihmisen ja ympäristön ero on kielen kautta institutionalisoitu. Ympäristö on ”jotain tuolla ulkona”, jota ihmiset hallitsevat.

Toinen Ingoldin määrittelemä lähestymistapa liittyy elettyyn ympäristöön ja lähestyy paikan käsitettä. Tällöin tarkastellaan tiettyyn aikaa ja paikkaan sidottua elämänpiiriä, joka määrittyy erilaisten merkitykselliseksi koettujen asioiden ja ilmiöiden kautta. Tämän ajattelutavan mukaan jokaisella ihmisellä on oma ympäristönsä, joka saa merkityksiä yksilön kokemusten ja toiminnan kautta. Tämä fenomenologinen käsitys ympäristöstä esiintyy yleisesti ympäristöpsykologiassa, -estetiikassa ja -etiikassa. Se leimaa paikkakokemusta korostavaa kulttuurimaantiedettä (Karjalainen 2006), ympäristötaidetta (Johansson 2004; Jokela 2008a) ja yhteisötaidetta (Hiltunen 2009) ja esiintyy voimakkaana osallistavassa ympäristösuunnittelussa (Horelli & Vepsä 1995) ja arkkitehtuurissa (Bachelard 2003).

Näkökulmaa on usein moitittu liiallisesta yksilökeskeisyydestä ja yksilön kokemusten korostamisesta kulttuuristen ja sosiaalisten merkitysten asemasta. Ympäristöpsykologia onkin jo varhain nostanut esiin

sosiaalisen ympäristön käsitteen, jolla viitataan ihmisiin, yhteisöihin ja niiden välisiin suhteisiin. Ihmiset toimivat ja kokevat paikkojaan ja elämänpiiriään ryhminä, jolloin yhteisten merkitysten rakentaminen nousee keskiöön. Aura, Horelli ja Korpela (1997, 15) toteavat: ”Sekä fyysiseen että sosiaaliseen ympäristöön liittyy kulttuurisia symboleja, kieli, merkityksiä, tapoja ja kirjoitettuja tai kirjoittamattomia sääntöjä, joista voidaan käyttää yhteisnimeä symbolinen ympäristö”. Tuovila (1992) on tutkinut rakennetun ympäristön symboliikkaa ja eritellyt osuvasti erilaisia merkityksiä, joita ympäristö kantaa. Juuri tällä symbolien ja merkitysten tuottamisen ja tulkinnan alueella taide kohtaa ihmisten elämisen paikat itselleen luonteenomaisella tavalla: ”Taide on kulttuurisen tuotannon muoto, jonka tärkein tarkoitus on rakentaa yhteisen todellisuutemme symboleja” (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 87).

Kolmatta lähestymistapaa, jonka Ingold nostaa esiin, edustaa mm. ympäristöpolitiikka ja ympäristöoikeus. Ympäristö nähdään tällöin korostetusti yhteiskunnallisena tai sosiaalisesti tuotettuna ja hallintoituna kokonaisuutena. Ympäristö on yhteiskunnallisen vallankäytön näyttäjä ja ajattelutapa politisoi myös ihmisten arjen elämisen paikat (Massey 2008). Paikkasidonnainen nykytaide onkin usein nähty yhteiskunnallisena aktivisminä, mikä korostuu erityisesti ympäristö- ja yhteisötaiteessa (Hiltunen 2010; Kester 2004). Paikkoja tulisi lähestyä ottamalla huomioon edellä kuvatut tasot ja nähdä arjen paikat elettyinä henkilökohtaisena tilana sekä yhteiskunnallisesti tuotettuna, ideologioita ja identiteettejä heijastelevana näyttämönä. Hyvä esimerkki paikasta, jossa nämä tasot ilmenevät, on koulupiha.

Neperudin (1995) mukaan juuri toiminnan paikkojen ymmärtäminen sosiaalisen ja kulttuurisen kohtaamisalueena tarjoaa pohjan sosiaalisesti vastuullisen taidekasvatuksen kehittämiseksi. Myös Manzini (1994) pitää ympäristöä sosiaalisten, taloudellisten ja poliittisten intressien kohtaamispaikkana ja näkee sen tilana etnisten ja monikulttuuristen näkökulmien esittämiseksi. Hän peräänkuuluttaa paikka- ja yhteisösidonnaisia toimintamalleja, jotka kyseenalaistavat vallitsevan globaalin kehityksen ja kulutuksen mallin. Myös opettajankoulutuksessa on tarpeen miettiä sitä, mitä erityisiä haasteita paikkasidonnaiselle taidetoiminnalle nousee pohjoisen alueen monikulttuurisesta, monietnisestä ja postkoloniaalisesta nykytilanteesta.

Monet ympäristöstä kiinnostuneet kasvattajat ja opettajat ovat pitäneet ongelmana ympäristökäsitteen laajuutta ja monitulkinnallisuutta. Ympäristöstä on vaikea ottaa kiinni. Etenkin lasten ja nuorten kanssa vaaditaan konkreettisia toimia ajassa ja paikassa abstrakteiksi jäävien ympäristökysymysten sijaan. Juuri siksi monet ympäristökasvattajat ja taiteilijat ovat päätyneet käyttämään ympäristön sijasta paikan käsitettä. Lippardin (1997) suosima paikkasidonnaisen taiteen käsite (*place-specific art*) painottaa paikan kokemuksellista ja kulttuurista merkitystä. Kwon (2002) käyttämä käsite (*site-specific art*) puolestaan korostaa paikan tilallisuutta. Hankalasti suomennettavaa *place-making* -nimitystä ovat käyttäneet taide- ja ympäristökasvatuksen parissa muun muassa Neperud (1995) ja Warwich (2006). Meillä Suomessa on käytetty tästä johdettua ilmaisua *paikkakasvatus* (Jokela 1996). Tällä käsitevalinnalla korostetaan eksistentiaalis-fenomenologista painotusta ja suunnataan toiminnan painopistettä luonnontieteistä humanismiin ja tiedon jakamisesta kokemushakuisuuteen. Kulttuurimaantieteilijä Karjalainen (2006, 83) tiivistää asian: ”Ympäristö koetaan paikkoina. Maailma nähdään, ymmärretään ja tulkitaan aina jostain paikasta käsin”. Karjalainen näkee taiteen eri muodot paikan kokemusten tulkinnan keskeiseksi aineistoksi. Myös Tuan (2006) ja Tani (1995) ymmärtävät maalauksissa, kirjallisuudessa, elokuvissa ja muissa taidemuodoissa esitettyjen paikkojen olevan paikkakokemusten tulkintoja ja representaatioita. Ympäristötaiteen tekijät puolestaan näkevät taiteensa paikkakokemusten luojaksi ja synnyttäjäksi (Jokela 1996, 2008a). Paikkaan ja sen kokemukseen voi astua kahta tietä: paikassa punoutuu yhteen tila ja aika, ympäristö ja yhteisö. Paikkasuhteen kautta tulevat elämämme ympäristöt ymmärretyiksi. Yhteisöä ja ympäristöä ei voida erottaa toisistaan puhuttaessa arjen elämämme paikoista: koti, kylä, lähiö, koulu ja koulupiha ovat yhtä aikaa niissä eläjien ja toimijoiden yhteisöjä ja ympäristöjä. Elämismaailman perusta on paikkojen verkosto, jossa toimijoina olemme.

Useille tieteenaloille laajentuneen fenomenologisen paikkatutkimuksen ansiosta Edward Relphin vanha teos *Place and Placeness* (1976) on tunnetumpi kuin ehkä koskaan aiemmin. Relphin tutkimus antaa yhä suuntaviivoja myös paikkakokemuksen kasvattavalle, identiteettiä rakentavalle ja hyvinvointia tukevalle ulottuvuudelle. On selvää, että monet Relphin 70-luvulla esittämät näkemykset esimerkiksi kaupallisuuden ja turismin luomien epäpaikkojen negatiivisuudesta ja todellisten ”muuttu-

mattomien” paikkojen ideaalisuudesta saavat nyky-yhteiskunnan monikulttuurisuuden ja -identiteettisyyden näkökulmasta kritiikkiä osakseen (esim. Kymäläinen 2006). Relphiläiset epäpaikat, paikat vailla identiteettiä, merkitystä, vailla mahdollisuutta ajan ja paikan kokemiseen, ovat kuitenkin yhä oiva lähtökohta paikkasidonnaiselle taiteelle. Relphiläisittäin tulkittuna standardisoituneet, kaikkialla samankaltaiset, harmaat ja autiot ja vailla muita yhteisön toimintoja olevat koulupihat näyttäytyvät epäpaikkoina.

Karjalainen (2006, 84–85) nostaa esille mielenkiintoisen käsitteen ”*piiloutuvat paikat*”, jolla hän viittaa arkipäivän elämään, joka on täynnä tuttuutta ja totunnaisuutta, ja jossa paikka, kuten esimerkiksi koulupiha, ei liian arkisena, jää ikään kuin piilon. Paikka tulee esille vain, jos koulupihalla särkyä jotain tai tapahtuu muuta ennalta odottamatonta. Juuri nämä ”piiloutuvat paikat” ovat myös ”piiloutuneita toimintakulttuureita” tarkasteltaessa mm. psykososiaaliseen hyvinvointiin liittyviä yhteisöllisiä tekijöitä. Koulupihalla toteutettava taidetoiminta voi tehdä paikan ja yhteisön ja niihin liittyvät kokemukset ja käsitykset näkyväksi ja parhaimmillaan luoda puitteet kaivatulle koulun, kodin ja ulkopuolisen yhteisön vuorovaikutukselle.

Pohjoisen koulupihoilla toimintapaikkoina ovat omat luonnonolosuhteista johtuvat erityiset piirteensä. Lumi peittää pihat suurimman osan kouluvuotta ja muokkaa niiden luonnetta. Totutut toimintapaikat, asfalttiruudut ja leikkilelineet peittyvät lumeen. Lumipalteet ja kinokset luovat uusia toimintapaikkoja tai estävät pihan käytön, toimijoiden asenteesta riippuen. Kysymys on ympäristöpsykologi Marketta Kyttän (2006) James Gibsonin pohjalta esiintuomasta tarjouman käsitteestä. Kyttän mukaan tarjoumat, eli se, millaisia mahdollisuuksia paikka antaa toiminnalle, ei ole yksinomaan paikasta itsestään, sen fyysisistä puitteista johtuvia, vaan myös sosiokonstruktiivinen ilmiö, toimijoiden kulttuurisidonnainen valinta.

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulupihatoimintojen taustana on käsitys pohjoisten kyläyhteisöjen, perheiden ja lasten läheisestä suhteesta ympäristöön ja luontoon. Paikkasidonnaisen ja yhteisöllisen ympäristötaiteen keinoin on pyritty synnyttämään toimintamalleja, joiden kautta pohjoisen koulupiha, läheinen luonto, vuodenkierto ja lumi ymmärretään tarjoumina eli mahdollisuuksina oman kulttuuri-identi-

teetin yhteisölliseen representoimiseen ja rakentamiseen (Jokela 2008c; 2007c).

Paikka ja pohjoinen kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri-identiteetti yhtenä Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen piirissä toteutettujen paikkasidonnaisten projektien keskeisenä sisältönä kaipaa hieman lähempää tarkastelua. Yleinen näkemys kulttuuri-identiteetistä korostaa traditiota. Kulttuuri-identiteetti ei kuitenkaan ole sama kuin kulttuuriperintö, johon se useasti rinnastetaan. Selventääkseen tradition suhdetta identiteettiin Hall (2003) puhuu ”juurien” sijaan ”reiteistä” ja painottaa sitä, ettei kukaan saa kulttuuri-identiteettiä synnyinlahjana, vaan se opitaan ja opiskellaan tietyn kulttuurin piirissä, joka puolestaan on alati muutoksessa. Berger ja Luckman (2000) korostavat kollektiivisen identiteetin jatkuvaa määrittelyä ja sitä, että ryhmän identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kun identiteetti ymmärretään Hallin (1999; 2003) näkemysten suuntaisesti aikaa ja paikkaan sidotuksi sosiaalisesti rakenteeksi, on kysymys globalisoituvan maailman muutosprosessista, jossa pysyvät identiteetit ovat hajoamassa ja antamassa tilaa liikkuvammille ja monimuotoisemmille identiteeteille. Tämä tulee esille pohjoisten identiteettien ja mentaliteettien tutkimuksissa ja saamelaiden kohdalla käydyssä politisoituneessa keskustelussa (Pääkkönen 2003; Valkonen 2009).

Hyväksyessämme kulttuuridiversiteetin säilyttämisen tavoitteen on meidän huomioitava paikkasidonnaisen toiminnan lähtökohtana myös pohjoisten kulttuurien oma taide. Perinteiseen saamelaiseen taiteeseen ei ole kuulunut kuvataide, ei edes taide omana käsitteenään. Taidetraditio on silti pitkä, ja monet näkevät saamelaistaiteen ilmentymäksi käsityötaidon ja perinnekäsityökurssit riittäväksi taidekasvatukseksi. Toisaalta ottaessaan käyttöön nykytaiteen välineitä ovat saamelaistaiteilijat murtaneet pitkään vallinneen tilanteen, jossa heidän kulttuuristaan ovat kertoneet vain sen ulkopuoliset tahot. Nykytaiteen avulla on voimaannuttu kertomaan omasta elämismaailmasta oman kulttuurin sisältä päin. Saamen tutkimuksen professori Veli-Pekka Lehtola (1997, 23) näkeekin taiteen ”...representaationa, joka ei vain kuvaa olemassa olevaa identiteettiä, vaan myös kaiken aikaa rakentaa ja tuottaa sitä”. Aihe on ajankohtainen

tarkasteltaessa saamelaistaiteen ja käsityön uudistamisen kulttuurisia lähtökohtia ja merkityksiä (Guttorm 2004). Kulttuurisensitiivisyyden tarve saamelaisalueen koulujen toiminnassa on ymmärretty, ja vahva näkemys oman saamelaispedagogiikan tarpeesta on syntymässä (Keskitalo 2010). Porsanger & Guttorm (2011) ovat nostaneet esille keskustelun alkupe-
räiskulttuureiden traditionaalisten tietämisen tapojen (indigenous knowledge system) nostamisesta esille myös tutkimuksessa. Toimiessamme pohjoisissa paikoissa ja yhteisöillä pyrimme huomioimaan nykyaikaisen ja alueen ympäristökulttuurin kohtaamisen haasteet ja mahdollisuudet.

Paikkakasvatuksen pedagogiikasta

Paikkasidonnainen taidekasvatus ja ympäristökasvatus versovat samasta juuresta. Suomalaiseen taidekasvatukseen ympäristökysymykset tulivat 1970-luvulla, mutta vasta 1990-luvulla alettiin etsiä tieteellisiä perusteita ympäristökasvatukselle osana kasvatustiedettä (esim. Käpylä 1991) ja taidetta (Jokela 1995; 1996; Mantere 1995). Hannele Cantell (2004), joka on kartoittanut erilaisia oppimiskäsityksiä ympäristökasvatuksessa, nostaa esille nykyisistä suuntauksista kontekstuaalisen opetuksen, joka sitoo opiskeltavan aineksen yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja oppilaiden arkeen. Cantell (2004, 73) tiivistää kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen tavoitteiden olevan opittujen tietojen ja taitojen tarkoituksenmukainen soveltaminen eri tilanteissa ja yhteyksissä, aktiivinen kansalaisuus, osallisuus ja vaikuttaminen, yhteistyö eri toimijoiden välillä sekä arvojen ja asenteiden muutos.

Kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli muistuttaa kokemushakuisuudessaan suomalaisen kuvataidekasvatuksen parissa yleisesti tunnettua "taiteeseen perustuvan ympäristökasvatuksen" toiminnallisuutta korostavaa lähtökohtaa (esim. Mantere 1995). Yksilökeskeisyyden sijasta siinä on vahvasti läsnä humanistinen ja monitieteinen ote ja osallistuva yhteisöllinen painotus, samoin kuin Lapin yliopiston taidepedagogisessa projektimallissa (Jokela 2008b). Tällöin oppiminen tapahtuu paikkasidonnaisesti yhdessä toimimalla, kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta. Opettajat ovat kanssatoimijoita ja oppilaat aktiivisia tiedon- ja toiminnan luoja. Kysymys on osallisuudesta ja voimaantumisesta (empowerment), joita pidetään lukuisissa ympäristökasvatuksen tutkimuksissa

ratkaisevan tärkeinä ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntymisessä (mm. Axelrod & Lehman 1993; Hungerford & Volk 1990; Käpylä 1991; Gruenewald 2003). Paikkasidonnaisten taidekasvatuksen näkökulmasta tämä onkin muodostanut mielekkään lähtökohdan, sillä se pitää sisällään humanistisen lähestymistavan, johon yhdistyy kriittinen ajattelu ja sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Pedagogisesti onnistuneista paikkasidonnaisista taidetoiminnoista syntyy osallisuuden tunne, joka on yksi vahvan kulttuuri-identiteetin ja psykososiaalisen hyvinvoinnin peruspilareita. Osallisuudessa on olennaista kokemus siitä, että ihminen voi todella aikaansaada muutoksia arjen elämisen paikoissaan ja sitä kautta omassa elämässään (Grestschel 2002). Neperud (1995) painottaa toiminnan interaktiivista luonnetta, jolloin opitaan näkemään toisaalta sitä, kuinka ympäristö vaikuttaa itseän, toisaalta sitä, miten tähän vaikutukseen voidaan vaikuttaa. Taide tarjoaa kokemushakuisena toimintana erinomaiset edellytykset vaikuttavien kokemusten luomiselle. Itse tehdyt paikkasidonnaiset taideteokset oman lähiympäristön uusina symboleina vaikuttavat ympäristön viihtyisyyteen, mutta myös suoraan tekijöihinsä. Yhteisestä tekemisestä, mukanaolosta, oman panoksen antamisesta syntyvä osallisuuden tunne on edellytys voimaantumisen, omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin luottamiselle.

Omaan elämismaailmaan kiinnittyvä taidetoiminta synnyttää pysyvää tunnetta tiettyyn paikkaan tai yhteisöön kuulumisesta. Itäsuomalaisen nuorten suhdetta kotiseutuunsa tutkineen Sinkkonen-Tolpin (2006) mukaan tunne kiinnittymisestä, kuulumista paikkaan ”toimii paitsi nuorten elämän rakennuspuuna tuoden turvallisuudentunnetta ja luottamusta, myös auttaa kiinnittymään muihin paikkoihin tai yhteisöihin myöhemmissä elämän vaiheissa. Kokemus siitä, että on osa jotain suurempaa, ehkäisee myös syrjäytymistä.” Tämä voimavara lisää siis nuorten hyvinvointia, missä he sitten tulevat asumaan. ”Juuret antavat siivet”, kiteyttää Sinkkonen-Tolppi (2006, 153).

Monet voimaannuttamista korostavat taidekasvattajat kuten Adams (2002), Barbossa (1991) ja Neperud (1995) ovat etsineet pohjaa työlleen osallistavan ympäristösuunnittelun ja arkkitehtuurikasvatuksen suunnasta ja käyttäneet menetelmää mm. syrjäytyneiden, maahanmuuttajien tai ongelmalähiöiden nuorten osallistuttamisessa. Juuri tästä toiminnasta he käyttävät käsitettä *place-making*.

Suomessa on toteutettu muutamia hankkeita, joissa on korostunut lasten ja nuorten osallistuminen lähiympäristön suunnitteluun (mm. Horelli, Kyttä & Kaaja 1998; Horelli & Vepsä 1995). Osallistumalla oikeisiin lähiympäristön kehittämishankkeisiin lapsista oletetaan kasvavan osallistuvia, omat vaikuttamismahdollisuudet ymmärtäviä aikuisia. Oletetaan, että lapsen oppiessa näkemään oman osuutensa kokonaisuudessa, vahvistuu hänen kuuluvuudentunteensa yhteisöön. Tällöin ympäristössä toimiminen estää ulkopuolisuuden tunnetta, turhautumista ja vandalismia. Osallistumisesta onkin viime kädessä kyse kansalaisuuteen kasvatamisesta. Ongelmana näissä ympäristöpsykologian malleista nousevissa yksilökeskeisissä toimintatavoissa on niiden soveltamisen vaikeus yhteisölliseen koulutyöskentelyyn ja koulun tavoitteisiin.

Yhteistoiminnallisuus paikkasidonnaisessa taidekasvatuksessa

Paikkasidonnainen toiminta vaatii sekä opettajien että oppilaiden yhteistyötä. Työskentelyn organisoinnilla on suuri pedagoginen ja sisällöllinen merkitys. Avaimia on etsitty yhteistoiminnallisista työmuodoista. Saloviita (2006) nostaa esiin yhteistoiminnallisen oppimisen myönteisiä vaikutuksia tutkimusten pohjalta ja toteaa yhteistoiminnallisella opetuksella olevan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen verrattuna kilpailukeskeiseen tai yksilölliseen opetukseen. Kaikkein suurimmat myönteiset vaikutukset yhteistoiminnallisilla työmuodoilla olivat oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu kohottavan oppilaiden itsetuntoa ja tutkimuksissa on raportoitu myös muita positiivisia vaikutuksia, kuten vaikutus yleiseen koulumyönteisyyteen, oppimismotivaatioon, epäitsekkyteen ja itsekontrolliin. (Saloviita 2006.)

Yhteistoiminnallinen paikkasidonnainen työskentely taidekasvatuksessa ei ole uutta taidekasvattajille, mutta hyvin yleisesti taiteellinen työskentely, kuten myös taiteen positiiviset vaikutukset, liitetään yksilöön. Seuraava nelikenttä (kuvio 1) havainnollistaa mahdollisuuksia, joita oppilaiden elämisen paikkoihin suunnitellulla taiteellisella työskentelyllä voi olla. Nelikentän muuttujat ovat: yksilö – yhteisö -akseli ja paikattomuus – paikkasidonnaisuus -akseli. Taidekasvatustoiminnot voidaan sijoittaa näille akseleille, jolloin syntyvät seuraavat kentät:

Kenttä A: Toiminnot, jotka ovat perinteisessä mielessä oppilaan taitoa ja itseilmaisua korostavia. Toimintaa tapahtuu yleisimmin luokkahuoneissa. Materiaalin käsittely, työn tekninen taitavuus ja ilmaisu tulevat esille yksilön suorituksina ilman suhdetta paikkoihin.

Kenttä B: Toiminnot, joissa tekemisen taito ja ilmaisu on koko ryhmän toiminnan tulosta. Yhdessä kyetään toteuttamaan myös jokin suurta, sellaista mihin yksin ei pystyittäisi. Opitaan yhteistyötaitoja, työnjakoa ja yhdessä suunnittelua, mutta suhde oppilaiden elämisen paikkoihin on vähäinen.

Kenttä C: Toiminnot, joiden avulla oppilas luo uusia, omalle elämälleen tärkeitä merkityksiä ja symboleita suhteessa paikkoihin. Omakohtaiset havainnot, kokemus ja omaelämäkerrallisuus korostuvat.

Kenttä D: Toiminnot paikoissa, joissa ryhmä tai yhteisö tuottaa uusia, omasta kulttuuristaan nousevia yhteisöllisiä merkityksiä ja symboleita suhteessa paikkoihin. Keskiöön nousee kokemus toimijoiden välisestä ymmärryksestä, intersubjektiivisuudesta ja dialogisuudesta. Kysymys on paikkasidonnaisesta yhteisöllisestä taidekasvatuksesta, jonka taustalla vallitseva oppimiskäsitys on sosiaalinen konstruktionismi siinä muodossa, jossa esimerkiksi Tynjälä (2000,150–168) sen määrittelee.

Kuvio 1. Paikka ja taidekasvatuksen kentät

	yksilö	yhteisö
paikattomuus	A oppilaan taito ja itseilmaisu yksilön suorituksina	B tekemisen taito ja ilmaisu ryhmän toiminnan tulosta
paikkasidonnaisuus	C oppilas luo omalle elämälleen tärkeitä merkityksiä ja symboleita suhteessa paikkoihin	D Toiminnot paikoissa, joissa ryhmä tai yhteisö tuottaa omasta kulttuuristaan nousevia yhteisöllisiä merkityksiä ja symboleita suhteessa paikkoihin

ArctiChildren ja Myrsky -hankkeet Pohjoisilla koulupihoilla

Edellä esitellyistä perusteista käsin Sevettijärven koululla Suomen Lapissa, Jokkmokkin koululla Ruotsin Lapissa ja Luujärven (Lovozero) koululle Kuolan niemimaalla Venäjällä lähdettiin suunnittelemaan ja toteuttamaan D -kentän mukaisia taidetoimintoja osana ArctiChildren -hanketta. Sallassa toiminnan taustalla oli valtakunnallinen, laaja Myrsky-hanke. Tavoitteeksi asetettiin koulun yhteisöllinen ja ulospäin avautuva toiminta, koulupihan mahdollisuuksien hyödyntäminen ja kulttuuri-identiteettiin liittyvän dialogin mukaan tuominen oppilaiden ja koulujen työskentelyyn (Hiltunen 2008; Jokela 2008c).

Toiminnan käynnistämiseksi luotiin yhteistyöverkostot. Hankkeiden suunnittelijat, kuhunkin kouluun kiinnitetty kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opiskelijapari, heidän ohjaajansa sekä hankkeeseen sitoutetut koulujen opettajat yhteistyötahoineen suunnittelivat toiminnan yhteistyössä. Kullakin koululla toiminta muodostui syksyisestä ympä-



KUVA 1. Paikkasidonnainen työskentely käynnistyy saamelaisiin käsitöihin ja esi-neisiin perustuvien luonnoksien pohjalta. Jokkmokkin saamelaiskoulu 2008.

Ruotsi. Kuva Timo Jokela



KUVA 2. Saamelaiskoulun pihan identiteetti ja talvinen toimintaympäristö syntyy lumiveistoksien kautta. Jokkmokkin saamelaiskoulu 2007. Ruotsi. Kuva Timo Jokela

ristötaidetyöpajasta, jonka materiaalit saatiin lähiympäristöstä, ja talven olosuhteita hyödyntävästä lumiveistotyöpajasta. Niiden avulla katsottiin parhaiten kyettävän toteuttamaan edellä kuvatun D-kentän mukaisia paikkasidonnaisia ja yhteisöllisiä taidetoimintoja. Suunnittelu ja toteutus toimivat samalla aiheeseen ja työtapoihin kouluttautumisena kaikille osallistujille. Lapin yliopiston taidekasvatuksen tuottamaa ympäristötaiteen oppimateriaalia (Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen 2006) ja talvitaiteen tutkimus- ja koulutushankkeista saatuja kokemuksia (Jokela 2007a, 2007b, 2007c) hyödynnettiin suunnittelussa ja kouluttautumisessa.

Sevettijärven, Jokkmokkin ja Luujärven kouluille on yhteistä oppilaiden monietninen tausta ja kodin, isovanhempien tai kyläyhteisön kautta läheinen suhde poronhoitoon. Sevettijärven oppilaat ovat valtaosaltaan kolttsaamelaisia, Jokkmokkissa luulajansaamelaisia ja pohjoissaamelaisia. Luujärvellä on kuolansaamelaisten lisäksi myös komeja ja venäläi-

siä. Etnisten erojen esille tuontia ja korostamista vältettiin. Työpajojen sisältöä etsittiin kylien perinteestä ja lähestyttiin ympäristösuhteeseen liittyvien uskomustarinoiden kautta. Juuri uskomus- ja ympäristökertomusten rikkaus ja syvyys on yksi saamelaiskulttuurin tyypillisiä piirteitä (Huuskonen 2004; Autio 1993). Työpajojen virkkeeksi valittiin erityisesti eläintarustoja ja -uskomuksia, koska lasten on helppo samaistua niihin ja näin tuoda tekemiseen mukaan omat merkitykset. Sallassa taustan antoivat kunnan kokoelmista löytyneet paikan historiasta ja elinkeinoista kertovat vanhat metsäaiheiset valokuvat, jotka loivat tapahtumalle luontoa ja kulttuuriperintöä koskettavan luonteen.



KUVA 3. Paikan historia, elämä vanhassa Sallassa saa näkyvän muodon jääinstallaatioissa Sallan torilla. 2009. Kuva Timo Jokela.

Vaikka toimintojen suunnittelu lähti yhteisistä perusteista, vaikutti koulujen luonne siihen, miten toiminta tuli osaksi koulun arkea ja mitä todellisuudessa tehtiin. Sevettijärven koulu on kylän toiminnan keskus. Koulun toiminta kyläyhteisössä on vilkasta ja koulun tiloja käytetään mitä moninaisimpiin tilaisuuksiin. Koululla on hyväksytty asema ja kaik-

ki kylän lapset käyvät siinä. Koulu toimii koko kolttakulttuurin elvyttämisen ja uudistamisen keskuksena ja opettajat vaikuttavat sisäistäneen projektiluonteisen toiminnan merkityksen koulun uudistajana ja kylän kulttuuri-identiteetin tukijana. Projektimuotoisen suunnittelun tuominen koulun arkeen oli luontevaa ja sen myötä pystyttiin myös pitkäjänteiseen kehittämistyöhön. Talvella työskentely rajautui koulun pihalle, mutta laajeni syksyllä koulun läheiseen upeaan järvenrantamaisemaan.

Jokkmokkissa vain osa kylän oppilaista käy saamelaiskoulua, eikä koululla ole Sevettijärven koulun kaltaista luonnetta kylän keskuksena. Koulun omaksi tavoitteeksi nousikin saamelaisen kulttuuri-identiteetin näkyvyyden lisääminen myös kouluyhteisöstä ulospäin ja sitä kautta tapahtuva yhteisön vahvistaminen. Rajattu, mutta laaja ja monimuotoinen piha-alue tarjosi hyvän lähtökohdan ulkona työskentelylle sekä talvella että syksyllä. Ympäristötaiteen ja talvitaiteen työtavat ja lähtökohdat olivat uusia ja outoja opettajille.

Luujärven koulun oppilaat ovat saamelaisia, komeja ja venäläisiä. Luujärven työpajaa ei valmisteltu pitkäjänteisellä yhteissuunnitellulla



KUVA 4. Oppilaiden valmistavat 28 poroa vastaanottavat pääsiäisjuhlaa. Luujärven Lovozeron koulupiha Kuolan niemimaalla. 2008. Kuva Timo Jokela

kommunikaatio-ongelmista joutuen. Toiminta oli enemmänkin intervention kaltainen ja tavoitteena oli esitellä opettajille käytännössä paikkasidonnaiseen taiteeseen perustuvia yhteistoiminnallisia työskentelytapoja koulupihalla. Verrattuna Sevettijärveen ja Jokkmokkiin, Luujärven koulunpiha on karu, muutamalla leikkitelineellä varustettu avoin tila. Suomalaista kouluyhteisöä kehittämään tarkoitettut työskentelymuodot eivät sellaisenaan ole sovellettavissa toiseen toimintakulttuuriin ja siksi toiminnan tuloksena voi olla odottamattomia, Luujärven tapauksessa positiivisiakin, yllätyksiä. Työpajassa oppilaiden ja opettajien yhdessä tekemiä upeita pajuporoja ei haluttu jättää koulupihalle rikottaviksi vaan yllättäen ne jaettiin koko kyläyhteisön iloksi. Esimerkkeinä ovat ne kaksi poroa, jotka päättyivät lahjaksi yksinäiselle miehelle, jonka kaksi arvokasta ajoporoa oli hiljattain varastettu. Pajuporoihin oli näin liitetty luujärveläisten omia merkityksi, niistä oli tullut yhteisiä symboleita, paikkasidonnaista taidetta, joka voimaannutti tekijöitään toimimaan oman yhteisönsä hyväksi.

Sallan tapahtuman veturina oli paikallinen 4H-yhdistys. Tapahtumapaikkana oli kirkonkylän keskustori, jonne koulun oppilaiden, paikkakunnan taiteilijoiden, 4H-yhdistyksen aktivoimien aikuisten yhteistyönä rakennettiin upea paikallista kulttuurihistoriaa jäähän upotettu valokuvin ja lumiveistoksin esittelevä tapahtumaympäristö näyttämöineen.

Nuorten hyvinvointia Pohjoisen taajamissa: Kolari, Ranua, Kemijärvi, Ivalo

Sallassa ja Luujärvellä paikkasidonnainen toiminta laajeni nuorten omaehtoisen toiminnan myötä kyläyhteisöön. *Nuorten hyvinvoinnin ankkurit Lapissa* -hankkeessa tähän pyrittiin kehittämällä monimuotoisia taitteita ja erilaisia mediaympäristöjä hyödyntäviä toimintamalleja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Hankkeessa yhdistyivät yhteisöllinen taidekasvatus ja sosiaalityö ja sitä hallinnoi Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.¹ Kuvataidekasvatuksen ympäristö- ja yhteisöprojekteille sekä tutkimukselle tyypillisesti hankkeessa kohtasivat tiede ja taide sekä eri sektorien välinen yhteistyö. Toimimme hankkeessa yhteistyössä La-

1 Hanke toimii Lapin ELY-keskuksen myöntämällä ESR-rahoituksella vuosina 2008–2010.

pin yliopiston sosiaalityön laitoksen sekä Inarin, Kemijärven, Kolarin ja Ranuan kuntien nuorisotyön ja koululaitoksen kanssa. Mukaan sitoutui yhteensä 10 kuvataidekasvatuksen opiskelijaa erilaisissa rooleissa, ja kokonaisuudesta valmistui neljä pro gradu -opinnäytetyötä sekä *Rälläkkä ja sivellin – taidetoimintaa nuorten hyvinvoinnin tueksi* -julkaisu, joka esittelee hankkeessa toteutettuja taidetyöskentelyprosesseja ja niiden hyvinvointivaikutuksia (Hiltunen & Huhmarniemi 2010).

Hankkeen tehtävänä oli tuottaa hyvinvointitietoa nuorten parissa tehtävään ennaltaehkäisevään työhön. Kuvataidekasvatuksen tutkimustehtävänä oli kehittää paikkasidonnaisia taideperustaisia toimintatapoja peruskoulunsa päättävien, siirtymävaiheessa olevien lappilaisten nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi. Sosiaalityön laitos toteutti puolestaan nuorten psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaa ja rakentumista kartoittavan selvityksen² (Sutinen 2010). Hanke toteutettiin oppiainerajat ylittävässä läheisessä vuorovaikutuksessa. Pyrimme näin kehittämään ja mallintamaan moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia mukaan sitoutuneille opiskelijoille ja kuntien toimijoille.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijat toteuttivat hankekunnissa erilaisia taidetyöpajoja yhteistyössä paikallisten toimijoiden kanssa. Yhteissuunnitteluun osallistettiin nuorisotoimen ja nuorten edustajia kustakin kunnasta. Osa työpajoista oli lyhytkestoisia, joihin nuori saattoi osallistua esimerkiksi nuorisotiloissa kertaluontoisesti (N= n. 200 nuorta). Osa työpajoista taas suunniteltiin pitkäjänteisiksi ja ryhmän sitoutumista vaativiksi (N=60 nuorta). Pidempikestoisiin työpajoihin osallistuvat nuoret kutsuttiin osallistumaan paikallisten nuoriso-ohjaajien ja opettajien toimesta, kuitenkin samalla ryhmän heterogeenisyyttä tavoitellen. Toiminnan ei ollut tarkoitus leimallisesti korostaa syrjäytymisuhan alaisten nuorten parissa työskentelyä.

Yhteisenä lähtökohtana kaikissa työpajoissa oli ennen toiminnan aloittamista tehty huolellinen yhteisö- ja ympäristöanalyysi. Työskentelypaikoiksi valikoitui nuorille luonteivia ja arkisia tiloja kuten kouluympäristö, nuoriso- ja kerhotilat. Toiminta kiinnittyi usein tilojen visuaalisen ilmeen muuttamiseen tai julkisten teosten suunnittelemiseen ja toteutta-

2 Selvitykseen osallistui yhteensä 15 kuntaa ja 24 koulua. Käytännössä lähes kaikki 15-vuotiaat lappilaiset koululaiset (N=562) vastasivat kyselyyn. Kyselyn lisäksi toteutettiin 15 yksilöhaastattelua.

miseen kyseistä paikkaa varten. Työskentely työpajoissa laajeni lähiympäristöön, pihoille ja muihin julkisiin tiloihin. Valokuva- ja videotyöskentely mahdollisti lisäksi nuorien omien henkilökohtaisten paikkojen tarkastelun ja merkityksen pohtimisen.

Kullakin työpajoja ohjaavalla kuvataidekasvatuksen opinnäytetyön tekijäparilla oli oma tarkentava tutkimuskysymyksensä. Kerätty aineisto perustui toimintatutkimukselle tyypillisesti aineistotriangulaatioon ja muodostui osallistuvasta havainnoinnista, tutkimuspäiväkirjoista, haastatteluista ja kyselyistä, monimuotoisesta visuaalisesta dokumentoinnista sekä työpajojen tuotoksista. Aineistot voidaan nähdä osana kollektiivista ja kulttuurista diskurssia, jotka representoivat ja tuottavat ymmärrystä nuorista, heidän paikoistaan sekä asemastaan yhteiskunnassa. Haastatteluja, kyselylomakkeita, tekstejä ja visuaalisia aineistoja käytettiin tuottamaan ymmärrystä nuorten sosiaalisesta ja kulttuurisesta paikasta ja siitä, kuinka taideperustaiset menetelmät tukevat nuorten toimijuutta. Tutkielmissa tarkastellaan lisäksi toimintatutkimukselle ominaisesti kehittämistyön esteitä ja sekä piirteitä, jotka tukevat toiminnan onnistunutta toteuttamista.

Toimintaa ja sen parissa syntyneitä tuotoksia voidaan konkretisoida kaikilla kuviossa 1. *Paikka ja taidekasvatuksen kentät* esitellyillä nelikentän alueilla. Tavoitteena työpajoissa oli kuitenkin lopulta kentän D edustamat, paikkalähtöiselle taidekasvatukselle luonteelliset toiminnot, joissa ryhmä tai yhteisö tuottaa ja jakaa uusia, omasta kulttuuristaan nousevia yhteisöllisiä merkityksiä ja symboleita. Valituilla työmuodoilla edistettiin myös nuorten vuorovaikutustaitoja, yhteisöllisyyttä, onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa.

Kemijärvellä työskentely sijoittui *Hillatien koululle*, jossa peruskoulunsa päättävät oppilaat pääsivät jättämään jäähyväisensä opinahjolleen toteuttamalla koulun ruokalan seinään mosaiikkiteokseen. Mosaiikkiteoksessa materiaalin käsittely ja työn tekninen taitavuus tulevat esille yksilön suorituksina, mutta lopullinen teos koostettiin ja sommiteltiin yhteiseksi kokonaisuudeksi julkiseen tilaan. Teos kertoi, millaisia merkityksiä koululla oli sen oppilaille elettyinä paikkana; he tahtoivat jättää sinne jäljen itsestään.

Mosaiikkiteoksia rakennettiin myös nuorisotila *Kämpällä* sekä *Itä-Lapin ammattiopistolla*, jossa asuntolassa asuvat opiskelijat pääsivät suunnittelemaan, maalamaan ja sisustamaan täysin uuden ilmeen omaan

kerhotilansa. Kerhotilan tuunaaminen teki ankeasta ja vähän käytössä olleesta tilasta opiskelijoille merkityksellisen paikan, joka kutsui asuntolan opiskelijoita kokoontumaan yhteen ja vuorovaikutukseen toistensa kanssa myös vapaa-ajalla. Kerhotilan käyttöaste lisääntyi merkittävästi yhteisen urakan jälkeen, toiminta vahvisti yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä yhteisöllisyyttä eri puolilta Lappia opistoon opiskelemaan ja asuntolaan muuttaneiden nuorten keskuudessa.

Ranualla kaikille avoimissa nuorisoiiloissa rakennettiin ryhmätöinä kaamosta ja pimeyttä juhlivia tuliveistoksia, istutettiin kukantaimia sekä huovutettiin niille ruukunsuojia.

Ammattistarttiluokka valmisti kierrätysmateriaalista suuren julkisen yhteisöveistoksen *Elämän onnenlehdet*. Kokonaisuuden toteutuksessa korostui materiaalin käsittely ja työn tekninen taitavuus niin yksilön suorituksina kuin ryhmätyössä. Tekemisen taito oli lopuksi kuitenkin koko ryhmän toiminnan tulosta. Yhdessä kyettiin toteuttamaan jotain suurta, sellaista mihin yksin ei pystyisi ja samalla opittiin yhteistyötaitoja, työnjakoa ja yhdessä suunnittelua. Teos suunniteltiin ja sijoitettiin keskeiselle, julkiselle paikalle Ranualla, nuorisotila *Monkkarin* pihalle. Nuoret pääsivät tuomaan esille omasta elämäntilanteestaan ja kulttuuristaan nousevia yhteisöllisiä merkityksiä laajemmalle yleisölle. Teos kertoo symbolisesti nuorten tärkeiksi kokemista asioista: perheestä, omien juurien merki-



KUVA 5. Oma symboli. Tuliveistokset nuorisotilan pihassa Ranualla. Kuva Mirja Hiltunen



KUVA 6. Elämän onnenlehdet. Veistoksen pystytystä. Ranua. Kuva Mirja Hiltunen



KUVA 7. Turvapaikka. Neulanreikäkamera-työpaja. Kolari. Kuva Matti Satta

tyksestä, arvostuksesta omaa kasvuympäristöä kohtaan sekä ajatuksista tulevaisuuteen.

Kolarissa työpajoja järjestettiin sekä nuorisotalolla että peruskoulun yläluokalla. Työpajoissa tutkittiin omaa identiteettiä ja suhdetta omaan elinpiiriin rintamerkki- ja lyhtytyöpajoissa, keskeiseksi ilmaisun välineeksi valikoitui kuitenkin valokuvaus ja serigrafia-tekniikka. Peruskoulun viimeisen luokan oppilaat rakensivat pitkäjänteisen työpajaproessin päätteeksi teoksistaan kunnantalon aulatilaan *Turvassa* -näyttelyn myös päättäjien nähtäville. Näyttely koostui yhteisömaalauksesta, serigrafiatöistä ja kollaaseista sekä hyvin henkilökohtaisista omia turvapaikkoja käsittelevistä neulanreikäkamerakuvista. Neulanreikäkameratyöpajan tavoitteena oli synnyttää toiminnan kautta mielikuva sisäisestä turvapaikasta, jonka tunnelmaan ja merkitykseen nuori voisi palata elämän eri vaiheissaan.

Ivalossa mukaan sitoutuneet nuoret työskentelivät nuorisotila *Stönöllä* video- ja valokuvauksen parissa sekä koostivat kierrätysmateriaalista seinäteoksen *Nuorten ympyrät* sekä *Tässä ja tulevaisuudessa* -valokuvanäyttelyn. Tässäkin työpajaprosessissa nuoret oppivat uusia tekniikoita ja taitoja sekä pääsivät jakamaan itselleen merkityksellisiä nykyisyyteen liittyviä asioita, visioimaan tulevaisuuden haaveitaan, ja mikä keskeisintä,



KUVA 8. Nuorten ympyrät -teos kertoo tekijöistään nuorisotila Stönöllä. Ivalo. Kuva Sanna Ahola

tuomaan ne esille julkisessa tilassa näyttelyn muodossa. Omien juurien ja kasvuympäristön merkityksen pohdinta kuvastui useista teoksista, mutta myös haikeutta edessä olevan mahdollisen muutoksen äärellä – vaikkakin usein huumorin ja karnevalismin kaapuun puettuina. Monella Lapissa peruskoulunsa päättävällä nuorella on edessään hakeutuminen vähintään kahden sadan kilometrin päässä olevaan toisen asteen koulutuspaikkaan.

Omaakohtainen kokemus ja omaelämäkerrallisuus sekä paikkakokemukset korostuvat useissa työpajoissa. Teosten ilmaisullinen luonne ja prosessin synnyttämä yksilöllinen kokemus tuotiin keskusteluissa yhteiseen tarkasteluun ja lopuksi esille julkiseen tilaan, yksityisen oli näin mahdollista muuntaa yleiseksi. Hankkeessa kiinnitettiin huomiota prosessin huolelliseen loppuunsaattamiseen ja toiminnan julkistamiseen. Nuorten itsensä suunnitelmat avajaiset tai juhlat vahvistavat yhteisöllisyyttä, yhdessä jaettu kokemus voi olla voimaannuttava elämys. Mediahuomio keskittyi pitkälti paikallisiin tiedotusvälineisiin, jolloin saavutettiin paitsi nuorten kodit ja vanhemmat, myös paikkakunnan laajempi yleisö päättäjineen.

Lopuksi

Olemme tuoneet artikkelissamme esille niitä taustoja ja teoreettisia lähtökohtia, joista käsin olemme kehittäneet kuvataidekasvatuksen pohjoihin erityisoloihin ja sosiokulttuuriseen tilanteeseen soveltuvia paikkasidonnaisia toimintatapoja. Hankkeissa toteutetut kylä- koulu- ja koulupiha-projektit ovat tämän kehittämistyön tuloksia psykososiaalisen hyvinvoinnin tukemisen kontekstissa. Paikka- ja yhteisösidonnainen taide sekä sen talvinen sovellutus talvitaide toimivat työvälineinä, joilla kouluja, opettajia, oppilaita sekä lasten vanhempia on innostettu yhteisöllisiin toimintamalleihin. Parhaimmillaan tällainen toiminta tuo koulupihaan esille pohjoisen luonnon vuodenvaihtelun kokemisen tilana, tiedon ja toiminnan solmukohtana, koulun oppimiskäsityksen ja yhteisöllisyyden näyteikkunana, koulun, vanhempien sekä koko kyläyhteisön kohtaamispaikkana, kulttuuri-identiteettiä rakentavien symbolien ja demokratian näyttämönä, kasvavan kansalaisen ja (yhteis)kunnan kohtaamispaikkana. Lähtökohtana on käsitys taiteen yhteisöjä voimaannuttavasta vaikutuksesta ja

sitä kautta psykososiaalisen hyvinvoinnin edistämisestä pohjoista kulttuuri-identiteettiä kunnioittavalla tavalla.

Kun toiminta kiinnittyy nuorten omiin paikkoihin, heidän elämismaailmaansa ja heille merkityksellisiin ympäristöihin, muodostuu kokemuksesta vielä merkityksellisempi. Eletyt paikat ja niihin kietoutuville kokemuksille ja merkityksille annetaan keskeinen sija ja tehdään näkyväksi. Taiteen kautta ne voidaan jakaa sekä esittää myös julkisesti. Teosten julkistaminen, erilaiset juhlat ja työpajojen päätöstilaisuudet julkisissa tiloissa luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta, antavat onnistumisen kokemuksia ja lisäävät viihtyvyyttä. Julkisuus tarjoaa lisäksi väylän aktiiviseen osallistumiseen ja toimijuuden kehittymiseen. Nuoret saavat konkreettisen mahdollisuuden vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja osallistumiseen itseä koskevien päätöksen tekemiseen.

Paikkasidonnoisessa taidekasvatuksessa tapahtuu jotain, jota voi luonnehtia yhteisesti tuotetuksi maailman jäsentymiseksi. Se ei ole kontekstistaan irrotettua ja luokittelevaa, vaan luonteelta dialogista, muutoksen tunnustavaa ja siksi uuteen avautuvaa, mutta perustuessaan paikkaan käytännöllistä ja osallisten elämismaailmaan kiinnittyvää todellisuutta.

Paikkasidonnoisessa taidekasvatuksessa kohtaavat kasvatuksen ja taiteen neuvottelevat ja voimaannuttavat piirteet; perustuessaan toimintatutkimukseen myös tieteen sosiaalisesti neuvotteleva aspekti. Opettajankoulutuksessa toteutetuissa paikkasidonnoisissa projekteissa kasvatuksen tutkimus ja taidetoiminta voivat liittyä toisiinsa kulttuurisesti ja sosiaalisesti vastuullisessa nykytaiteen avoimessa tilassa. Paikkasidonnoisen taiteen vieminen projektitoiminnan myötä yhteiskunnan muille sektoreille on tehnyt kuvataidekasvatuksen osaamista ja voimaa näkyväksi Pohjoisessa ja samalla tehnyt nykytaiteen koetuksi ja ymmärretyksi. Paikkasidonnoinen taide on kohtaamisen tila.

Lähteet

- Adams, E. (2002). *Breaking boundaries*. The Kent Architecture Centre. Kent.
- Autio, E. (1993). *Kultasarvipeura ja sen klaani. Totemisia taruja ja menoja Kuolan niemimaalta*. Jyväskylä: Atena.
- Axelrod, L.J. & Lehman, D. R. (1993). Responding to environmental concerns: what factors guide environmental action? *Journal of Environmental Psychology* 13, 149–159.

- Bachelard, G. (2003). *Tilan poetiikka*. Suomentanut Tarja Roinila. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Barbossa, A. (1991). Art education and environment. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 9, 59–64.
- Berger, L., Luckman, T. (2000). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bäcklund, P., Häkli J. & Schulman H. (toim.) (2002). *Osalliset ja osaajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Cantell, H. (toim.) (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998). *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Helsinki.
- Gablik, S. (1991). *Reenchantment of art*. London: Thames and Hudson.
- Gablik, S. (1995). Connective aesthetics: art after individualism. Teoksessa S. Lacy (toim.). *Mapping the Terrain*. New Genre Public Art. Seattle: Bay Press, 74–87.
- Grande, J. (1994). *Balance: Art and nature*. London: Black Rose Books.
- Giroux, H. A. & McLaren. P. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Suomentaja J. Vainonen. T. Aittokoski & J. Suoranta (toim.). Tampere: Vastapaino.
- Gretshel, A. (2002). *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina: artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds. A critical pedagogy of place. *Education Researcher*, 32 (A), 3–12.
- Guttorm, G. (2004). Kunstner, verk og betrakter – kunshistoriske grunnlagsproblemer of duodji i en paoskolonial teoridanning. Teoksessa G. Guttorm, G. & J. Sandven, (toim.) *Sløyden, minoritetene, det flerkulturelle of et internasjonalt perspektiv*. NordFo. Techne serien. Forskning i sløjdpedagogik och slödveten-skap B: 13/2004. 51– 68.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. (2003). Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Suomentanut J. Koivisto. Teoksessa. (toim.) M. Lehtonen ja O. Löytty. *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–130.
- Hiltunen, M. (2008). Community-based art education – Contemporary art for schools and well-being for the community? Teoksessa A. Ahonen; R. Rajala; E. Alerby, I. Ryzhkova, I. (toim.) *Crystals of Children's Well-being. Cross Boarder Collaboration between Schools in the Arctic*. Rovaniemi: University of Lapland. Reports in Educational Sciences, 151–159.
- Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosio-kulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 160, Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hiltunen, M. (2010). Slow Activism: Art in progress in the North. Teoksessa Aini Linjakumpu & Sandra Wallenius-Korkalo (toim.) *Progress or Perish*. Northern Perspectives on Social Change. Farnham, Surrey: Ashgate, 119–138.
- Hiltunen, M. (2011). Voimaannuttava pohjoinen Sukupolvet ja kulttuurit kohtaavat taidekasvatushankkeissa. *Nuorisotutkimus* Vol 29, (1), 34–49.

- Hiltunen, M. & Huhmarniemi, M. (toim.) (2010). *Rällakkä ja sivellin. Taidetoiminta nuorten hyvinvoinnin tueksi*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C33. Rovaniemi
- Hiltunen, M. & Jokela, T. (2001). *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja 4.
- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. (1998). *Lapset ympäristön ekoagentteina*. Teknillisen korkeakoulu. Arkkitehtiosasto, YKS. Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisuja 1998(49).
- Horelli, L. & Vepsä, K. (1995). *Ympäristön lapsipuolet*. Helsinki: Itsenäisyyden juhluvuoden säätiö.
- Hungerford, H. R. & Volk T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education* 21 (3), 8–21.
- Huuskonen, M. (2004). *Stuorra-Jovnnan ladut*. Tenonsaamelaisten ympäristökertomusten maailmat. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hyypä, T.M. (2007). Elinvoimaa kulttuurista. Teoksessa M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo & P. Korhonen (toim.) *Taide keskellä elämää*. Like:Helsinki.
- Ingold, T. (2003). Sfäärien soitosta pallojen pinnalle: ympäristöajattelun topologiasta. Teoksessa Y. Haila, V. Lähde, V. (toim.) *Luonnon politiikka*. Tampere: Vastapaino, 152–169.
- Johansson, H. (2004). *Maataidetta jäljittämässä*. Luonnon läsnäolon kirjoituksia suomalaisessa nykyaikaisessa 1970–1995. Helsinki: Like.
- Jokela, T. (1995). Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M-H. Mänttinen (toim.) *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino, 25–37.
- Jokela, T. (1996). Ympäristöstä paikaksi – paikasta taiteeksi. Teoksessa A. Huhtala, (toim.) *Ympäristö – arvot? Heijastuksia pohjoiseen*. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 35. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Jokela, T. (2007a). Winter Art as an Experience. In Mika Kylänen, Anna Häkkinen (eds.) *Arts and Experiences. Articles on Experiences 5*. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre, 114–135.
- Jokela, T. (2007b). Winter Art Project. *The International Journal of Art and Design Education*, 238–250.
- Jokela, T. (2007c). The Lure of Winter. Winter Art as Art, Community and Environment Project Studies. *LLinE, Lifelong Learning in Europe*. Volume XII, issue 2/2007 European identities, 90–101.
- Jokela, T. (2008a). Wanderer in the Landscape. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.) *Art, Community and Environment: Educational perspectives*. Bristol; UK/ Chicago, USA: Intellect 3–27.
- Jokela, T. (2008b). Art, Community and Environment: Art Pedagogical Collaborative Project-Based Studies in Art Teachers Education. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.) *Art, Community and Environment: Educational perspectives*. Bristol; UK/ Chicago, USA: Intellect 217–240.
- Jokela, T. (2008c). The Northern Schoolyard as a Forum for Community-Based Art Education and Psychosocial Well-being. Teoksessa A. Ahonen; R. Rajala; E.

- Alerby, I. Ryzhkova, I. (toim.) *Crystals of Children's Well-being. Cross Boarder Collaboration between Schools in the Arctic*. Rovaniemi: Universtiy of Lapland. Reports in Educational Sciences, 161–176.
- Jokela, T. (2013). The Art of Art Education and the Status of Creative Dialogue. Teoksessa C-P. Buschkuhle (toim.) *Ein Diskurs zur kunstlerische Bildung*. Oberhausen: Athene, 359–376.
- Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. (2006). Taide, yhteisö & ympäristö / Art, Community & Environment, Rovaniemi. Saatavilla osoitteesta URL: <http://ace.ulapland.fi/tyty/english.html>
- Karjalainen, P.T. (2006). Topobiografinen paikan tulkinta. Toim. Seppo Knuuttila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela. *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*, Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 83–92.
- Keskitalo, P. (2010). Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kester, G. H., (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Kurki, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. (2005). Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajan. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 335–357.
- Kwon, M. (2002). *One place after another. Site-specific art and locational identity*. London: The Mit Press.
- Käpylä, M. (1991). Kohti ympäristökasvatuksen kokonaismallia. *Kasvatus*, 20 (3). 210–217.
- Kymäläinen, P. (2006). Paikan ajattelun haasteita. Teoksessa Seppo Knuuttila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela (toim.), *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 203–217.
- Kyttä, M. (2006). Tarjoumat lasten ympäristösuhteen muodostumisessa. Affordances in the Formation of the Child-Environment Relationship. Teoksessa Päivi Setälä (toim.) *Leikkipaikka. Playground*. Porin taidemuseon julkaisuja, 40–52.
- Lacy, S. (toim.) (1995a). *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Lacy, S. (1995b). Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art. Teoksessa S. Lacy (toim.). *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press, 171–185.
- Lehtonen, V-P. (1997). *Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920-ja 1930-luvun kirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lippard, L. (1997). *The Lure of the Local. Sences of Place in a Multicentered Society*. New York: New Press.
- Mantere, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M-H. Mantere (toim.) *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta*

- ympäristökasvatuksesta. Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino, 11–23.
- Manzini, E. (1994). Design, environment, and social quality: From existence minimum to quality maximum. *Design Issues*, 10, 37–43.
- Massey, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- Neperud, R. (1995). Texture of Community. An Environmental Design Education. Teoksessa R. Neperud (toim.) *Context, Content and Community in Art Education*. New York: Teachers college, 222–245.
- Porsanger, J. & Guttorm, G. (toim.) (2011). *Working with Traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information System, Law and Ethic. Writings from the Arbediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledge*. Sami Allaskuvla / Sami University College
- Pääkkönen, E. (2003). Kun etnisyys kohtaa paikallisuuden. ”Lappalaisuus” saamelaisuuden paikallisperustaisena vastamobilisaationa. Teoksessa Aini Linjakumpu ja Leena Suopajarvi (toim.) *Sellainen seutu ja sellainen maa. Erot, vastarinta ja uuden politiikan vaatimus Lapissa*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 56–81.
- Rauhala, N. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino
- Relf, E. (1976). *Place and Placeness*. London: Pion
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatust*. PS-kustannus
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with Arts Education*. Study of Ways to Approach experiential and Social Modes of Contemporary Art. Studies in the Arts 63. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sederholm, H. (2006). Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.) *Kuvien keskellä – Kauvataideopettajien liitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 50–58.
- Sinkkonen-Tolppi, M. (2006). Kotiseudulle kiinnittymien nuorten elämän voimavarana. Toim. Seppo Knuutila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela. *Paikka. Eletty, kuvitettu, kerrottu*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 147–155.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatust*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sutinen, R. (2010). ”Loistava perhe, mahtavat kaverit ja koulussa menee hyvin.” *Lappilaisten nuorten hyvinvoinnin ankkurit*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 53.
- Suutarinen, S. (2006). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatust uudistetaan? Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. PS-kustannus. Jyväskylä. 99–124.
- Tani, S. (1995). Kaupunki taikapeilissä. *Helsinki-elokuvien mielenmaisemat – maantieteellisiä tulkintoja*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1995:14. Helsingin kaupunki. Tietokeskus
- Thomas, N. (1999). *Possessions. Indigenous Art / Colonial Culture*. London: Thames and Hudson.

- Tuan, Y-F. (2006). Paikan taju: aika, paikka ja minuu. Toim. Seppo Knuuttila, Pekka Laaksonen & Ulla Piela. *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki. 15–30.
- Tuovila, Pentti (1992). *Ympäristökuva ja symboliikka. Ympäristökuvan ja siihen liittyvien merkitysten analyysimetodiikasta*. Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskus. Teknillinen korkeakoulu. Espoo: TKK offset.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, S. (2009). Poliittinen saamelaisuus. Tampere: Vastapaino.
- Varto, J.(2006). Seuraava askel – nykyaikaisen viesti kuvataidekasvatukselle. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskelä – Kuvataideopettajien liitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 149–157.
- Warwick, R. (toim.) (2006). *Arcade. Artists and Place-making*. London: Black Dog Publishing.

From Rural Roots to Routes Now Taken: A Narrative Study of Three Canadian Educators

Abstract

An examination of current academic literature demonstrates the importance of ‘place’ in regard to rural communities and to education in rural schools. Yet a place-based approach may not sufficiently be addressed in contemporary Ontario, Canada educational policies and provincial elementary and secondary curriculum documents. Rural areas are also facing demographic, political and social change that may impact rural schools. Narrative methodology directed this qualitative study of three rural educators from the same community to investigate how they are negotiating change in their rural setting using the theoretical framework of sense of place. The participants, each with over two decades of teaching experience and representing two generations, deconstruct the transformations that have occurred in their schools and local community and critique their points of view from a historical perspective. Participants recommend that ties between the school and community should/can be strengthened to highlight place by collecting stories of the past and adopting a place-based curriculum to celebrate rural areas and address change. –Mitä viimeisellä lauseella halutaan sanoa: pitääkö koulun ja yhteisön välistä suhdetta lujittaa; paikkaa korostaa suhteen lujittumiseksi; vai ??

Keywords: rural, place, community, schools, place-based education

Tiivistelmä

Nykytutkimuksen perusteella voidaan osoittaa ‘paikan’ tärkeys maaseudun yhteisöille ja koulukasvatukselle. Kuitenkaan paikkaperustaista lähestymistapaa ei ole huomioitu riittävästi nykyisessä Ontariossa, Kanadan koulutuspolitiikassa ja maakunnallisissa perus- ja keskiasteen ope-

tussuunitelmissa. Maaseutualueet kohtaavat demografisia, poliittisia ja sosiaalisia muutoksia, jotka voivat vaikuttaa myös maaseutukouluihin. Tässä narratiiviseen metodologiaan perustuvassa laadullisessa tutkimuksessa selvitetään, kuinka kolme saman yhteisön opettajaa selvittävät muutosta, jota tapahtuu heidän maaseutuympäristössään. Teoreettisena viitekehyksenä käytetään 'paikan tuntua'. Tutkimuksen osallistuneilla opettajilla kullakin on kokemusta opettamisesta yli kaksivuosisikymmentä, ja he edustavat kahta sukupolvea. He purkavat ajatuksiaan kouluissaan ja paikallisessa yhteisössä tapahtuneista muutoksista ja arvioivat niitä historiallisesta perspektiivistä. Osallistujat ehdottavat, että koulun ja yhteisön suhde vahvistuu ja paikan merkitys korostuu keräämällä menneisyyden kertomuksia ja omaksumalla paikkaperustainen opetussuunnitelma.

Avainsanat: maaseutu, paikka, yhteisö, koulut, paikkaperustainen kasvatus

An examination of current academic literature demonstrates the importance of recognizing 'place' in regard to rural communities and to education in rural schools (Budge 2006; Nadel & Sagawa 2002). Studying how rural residents negotiate their 'place' provides a forum in which we can explore the relationships between space, place, education and life experiences of youth and adults (Panelli 2002). In addition, using place-based educational approaches deepen students' understanding of curricular materials, link students to their 'place', and allow them to better understand their attachment to place (Azano 2011). Nevertheless, a place-based approach may not be effectively addressed by contemporary school curriculum documents nor included in educational discussions (Corbett 2009, 2010). Contemporary literature also relates how the curriculum does not encourage students to maintain or recognize their attachment to place, yet educates them to move away from rural areas for better 'success' in urban centers (Budge 2006; Corbett 2007, 2009, 2010; Theobald 1997). Furthermore, Ontario education policy makers do not encourage discussion about the importance of place (Spring 2014). As a result, current academic literature calls for further study in the area of place-based education in rural areas (Brook 2011). This research direction may assist educators and students to deal with rural change and the spe-

cific educational needs of rural communities (Azano 2011; Gruenewald 2003a, 2003b; Gruenewald & Smith 2008).

This narrative study explored how three rural educators are negotiating the changes occurring in their rural community through the theoretical framework of ‘sense of place,’ and how ‘place’ has influenced their praxes over time. Massey (2012, xiii) remarks, “places, and senses of place, do not, as some evocations would have us believe, arise organically out of the soil. They are products of relations and interactions, both within the place itself and more widely”. Harmon and Schafft (2009) relate that rural communities experience an attachment and strong liaison with their rural schools and teachers. Hence participants, with over two decades of teaching experience, explored the meaning of ‘rural,’ ‘community,’ and ‘place,’ examined their relationships with their rural communities, and critiqued the changes that have occurred. They also discussed the positive and negative effects these transformations have made in their rural area and in their schools. Lastly, participants examined how their personal sense of place has influenced their teaching practices and relationships with their community.

In the following, I describe the methodology employed, and outline the results, discussion, conclusion, and implications for further research. Results include a historical perspective of the participants’ backgrounds, as they reflected on the past – From Rural Roots, and how they are experiencing the present transformations in their rural area – Routes Now Taken. A discussion follows which outlines participants’ viewpoints on the steps needed to negotiate rural change – Rural Routes for Future Consideration. I conclude with next steps for rural ‘place’ and education.

Collecting Teachers’ Stories

I employed narrative methodology (Connelly & Clandinin 2006) to investigate the educational perspectives of three rural educators. The participants were approached to be involved in the study when they expressed interest in contributing to research regarding local educational issues. They are representatives of school and community groups that organize local festivals and community initiatives. Two of the participants are ex-teaching colleagues of mine – Ray and Briar – at one point we taught in

the same rural school; Briar is also a former student of mine. Pat lives in the same area, but taught elsewhere. Ray and Pat are now retired; yet they remain active in education and their community. Briar still teaches in the rural community school. We all live in the same community, a small 'town' in southern Ontario, close to Georgian Bay. A bias therefore exists as I was researching in my home community, although this gave me an insider's understanding of the context of the community. However, I must be cognizant to question suppositions based on my professional and community relationships with the participants.

The narrative methodological philosophies of Clandinin and Connelly (1994, 1996, 2000), and Connelly and Clandinin (1986, 2006) were the basis for this inquiry with a focus on the importance of portraying the voices of lived experience and the "personal, practical knowledge" (Connelly & Clandinin 1986) gained from teaching in a particular geographical space and place. Through this lens, recounting the lived experiences of three rural educators provided the researcher with the reflective opportunity to investigate the knowledge gained throughout their extensive professional practices and how being engaged with their 'place' intersected with school and community.

The questions that guided the study were related to participants' definitions of the terms *rural*, *place* and *community*, and how their lives and professional praxes have been shaped by 'place'. Participants also provided an oral narrative of their rural life story from a historical, sociological and professional perspective. Questions were posed to interrogate their definitions of rural and community, their viewpoints on relationships that exist between the rural school and the surrounding communities, and how these relationships have evolved over time. In other words, what issues affect rural education and how can these problems be resolved to better serve rural educators and students in rural places?

Data collection took place over a period of two months, through informal dialogues, open-ended interviews and conversations, and by reading and discussing each other's stories and interview data to gain further "personal, professional and scholarly knowledge" (Beattie 2009, 29). Six interviews and three oral stories were transcribed, and then verified by participants. Data was analyzed for recurring themes using the fields of "temporality, sociality and place" (Connelly & Clandinin 2006, 375).

Results

Results indicate that the rural area under study has changed dramatically over time, particularly in terms of schooling, social interaction and agricultural practices. The participants are from the same rural community; referred to as a ‘town’, with a current population of 1500. The town is located northwest of Toronto, Ontario, the capital city of the province, close to the shores of Georgian Bay, and in what is considered to be a historical region. Nearby are beach and ski resort areas that attract year-round tourists. The town however, is situated in an agricultural area, where dairy, beef, poultry and cash cropping are the main industries. Two participants – Ray and Briar – were born and raised on a farm and Pat was raised in the town where her parents owned a local business. Ray was the founding principal of the rural community school, and during a short period of Ray’s term as administrator, I became the music educator at the school and one of Briar’s teachers. Pat was a teacher in a nearby rural community. Today Briar teaches at the same rural school. (Teachers in Ontario, Canada follow the Ministry of Ontario Curriculum documents)¹. The following discussion therefore outlines participants’ rural roots, their transformative definitions of ‘rural’ and ‘community’, their views about the community’s physical and social transformation, and the impact these have made on the rural schools in the area. Participants defined significant next steps that they believe might bind community members together to some degree and bring attention to the importance of considering ‘place’ as an important factor in the everyday lives of individuals, groups and communities.

From Rural Roots: Reflecting on the Past

Ray was born on a farm and attended a rural school a few miles away. He had one teacher for all seven elementary grades in the country school and later attended high school in the rural town. At the age of nineteen, Ray became an elementary teacher, moving from one rural school to another according to the working conditions – salary, staff and location.

1 Information on Ministry of Ontario, Canada curriculum documents may be retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html>

After teaching for fifteen years and commuting 100 kilometers away to the nearest city in the summer and on weekends to take his principal qualifications, Ray was hired as principal by the local school board of his home area. At that time it was up to the community board to choose who they believed would best serve their rural school and community. Since he was very active in his home area, Ray believed this was the reason he was chosen for the position and why he remained there for the remainder of his teaching career. He remarked on the hiring situation:

The [local board committee] was more or less instrumental I guess in me being here because he [the chairperson of the local board committee] had seen that I was quite active in the community in the hockey and the ball and I got the arena and the artificial ice committee together and got ... them going in that. And then we put in roller-skating and all of this sort of preceded when I was hired. I guess he [the local chairperson of the committee] thought; here is a guy who is a doer.

Not only was Ray committed to his rural community and still fulfills this passion; he was the highest paid principal in the school board, for he had also graduated from the Masters of Education program. He remarked that very few principals in his board had Masters of Education qualifications. A Masters qualification is not presently required in his county to become an administrator.

Ray's first task as principal was to facilitate the gradual closure of all of the one-room schoolhouses in the township while a new open-concept, multi-grade elementary school was being built in town. He was responsible for organizing the busing system that brought all of the children in the country into town, then shuttled them back to the schoolhouses that were set up for the different grades. Ray said this new concept of student learning with their peers in a single grade grouping was innovative in the opinion of the rural students and parents, who traditionally had learned in an eight-grade-one-teacher setting. Each country school was home to a different grade, so students were organized in their age group at a central location and then sent to their designated school for the day. At the end of the day, students were shuttled back to the town drop-off point, and then reloaded onto their home buses. Ray remarked this year of transition

was a difficult one for he was principal of all the schoolhouses and was responsible for the many issues that arose – bringing the “small into the big.” After the town open-concept school was completed he commented, “This was the time of change ... with all these open space plans [in the new school] and so we got an open space building to start with the crowd of kids. We had kids in every corner because we brought them in from all the rural schools.”

In this new teaching and learning environment, Ray advocated for both the school and community, and believed that an important reciprocal relationship should exist between the two entities. To facilitate this commitment, Ray formed a school band to represent the school, community and region. He was often quoted as saying, “The band not only represents the school, but represents the community, township and county.” He encouraged the band to perform at all community and regional events and in return, the community, township and county organizations supported the school band and the school endeavors as a whole. Ray had a similar vision in regard to school and community sports activities, encouraging his staff to get involved in many of the local and regional sports events. In addition, he was very encouraging and supportive of the music and drama teachers as they produced an annual musical. He felt that the musical program was also an important liaison between the school and community, bringing the two groups together to celebrate student talent.

Ray defines the term ‘rural’ through the agricultural aspect. He stated, “I would say that I am sitting in the middle of a rural community because there is farming all around me; that is rural to me.” He also discussed the term community, which to Ray is “a group of people who work together and live together ... rural means knowing your neighbours and interacting.” Ray believes that community is an important association in a rural area. The community “binds rural people together” and “the school is a big part of the rural community.”

Throughout his time as administrator, Ray witnessed the school transform from a one-room school, to an open-concept plan to a totally renovated school with enclosed classrooms with walls. Ray has been retired for many years now. He spends his free time advocating for his rural community, serving on planning committees, volunteering for rural organizations and strongly supporting the committee to stop the closure of the high school in the town.

Pat was born in the local area and lived in the town. She attended the town elementary and high school until the middle of her grade 13 year, when her interest in language prompted her to travel to the high school to the north of her area to enroll in a needed language course. She remarked, “The smaller schools couldn’t provide.” Pat believes that rural schools still cannot offer some of the needed prerequisites for university studies, so to this day many students in the area must attend schools outside of their rural locale.

Pat defined the term ‘rural’ as being an area that is “isolated” in terms of location and a distance away from a large centre. She also believes that rural at one time meant “knowing all of the people in your community – everybody knew me” but she relates that now “I don’t really know my neighbours.” Pat therefore acknowledged that the meaning is changing. The term ‘community’ according to her represents “protection ... and people with a feeling of a similar spirit.” Yet Pat stated that, “even though we are small [in population] we are losing that feeling.”

After graduating, Pat taught in rural schools in her home board as well as in a very small community in the Ottawa Valley. She felt that her locale was very unique, yet it did not fit into the definition of northern status. This term was used for rural areas that were labeled as needing extra funding due to their remoteness in Ontario. One prerequisite for funding was living far away from the nearest school. Her Junior and Senior Kindergarten students were required to travel long distances to attend the school. She argued that her students were on the bus too long. “Some of my Junior Kindergarten kids were on the bus at quarter to seven in the morning because of the distance traveled,” yet according to government policy, they did not meet the extra funding requirements for busing that northern status would provide.

In rural areas like Pat’s, many school children are still bused great distances to school. Davis (2010) reports on the issues affecting rural students in the United Kingdom where children are expected to travel for extended periods of time on the bus to and from school. She queries, “The question in people’s minds in rural areas all over the UK is: how far is too far for a young child to travel?” This question relates to the rural transportation issues that occur in rural Canada as well.

When Pat retired, she returned to live in her home community. There she is active in community affairs and is a strong advocate for the rural

annual festivals that she believes brings the school and community together.

Briar was born and raised on a dairy farm and comments that her rural experience, despite being “a little socially isolating ... was a very positive one.” She attended the town school, where she rode the bus to and from school with students who attended the town’s public and Catholic school and the secondary school. [Ray was principal of the elementary school that Briar attended]. At both schools, Briar became immersed in the extra-curricular band and music activities. She remarked that these musical experiences in her rural school “headed me in the music direction.” After obtaining her teaching certificate she returned to her home locale. She teaches in the rural elementary school and is very active in building a relationship through music between the school, church, and community.

Briar feels that “one of the important parts of my rural life was the church.” Briar believes that her strong sense of community and rural place are still tied to her church community. Even though most of her rural school friends have left the community, her church is still “kind of a comforting place and you go there because people care about you and know you and know where you come from.” Yet she remarked that the church congregation is “getting older” and with the lack of young families joining the church, she believes that sense of belonging and sense of place her church affiliation provides her may diminish.

Briar discussed the subject of geographical isolation related to living on the farm, where students are dependent on bus transportation to get to and from their schools. She told a story about being stranded at school during a snow storm and how the teacher remarked, as her father drove in to pick her up, “Now that’s a sign of living in the country when your dad comes and picks you up on the tractor during a snow storm.” Briar also discussed the rural “bus culture” where the children got to know other children from a wide area; some were neighbours, but others lived many miles away on the concession roads. She developed a friendship with students from the two other schools as she rode the bus. She remarked, “When we traveled on a bus with kids for thirteen years or fourteen years you got to know them very well. You grew up with these kids; you saw them on a daily basis, but only on the bus.” She stated that in her last day of high school, “The bus culture ... leaving that – was probably my saddest

moment of leaving Grade 13. I cried all the way home on the bus because I knew that I was going to miss all of those kids who rode the bus with me.” Recollections of rural living and telling stories such as these, ground Briar in her place and in her opinion give her a sense of identity and sense of rural place. Giaccardi and Palen (2008) support Briar’s opinion (cited in Kudryavtsev, Stedman & Krasny 2012, 238) stating, “Collective storytelling plays a critical role in supporting a situated and narrative mode of interpretation and construction of our sense of place and heritage”.

Today Briar works in her rural area and is very active as a school, church and community member. She is also very dedicated to the school and church music program, involving music students in community events. Briar continued to work with the school band that was started by Ray, that she played in as a child, yet curriculum expectations and political tensions increased the demands of the school band staff, adding to the demise of the band in 2012. Briar believes that this unfortunate circumstance negatively impacted the bond that exists between the school and community, for many community members were unhappy about the band’s demise. The community had traditionally funded the band, purchasing instruments and music supplies, yet due to the lack of board support and political issues, the band ceased to exist. Briar commented that many band enthusiasts had a difficult time understanding and accepting the decision to dissolve the music group.

Routes Now Taken: Experiencing the Present: ‘Sense of Place’ in Transition

Participants noted significant changes occurring in their rural area that altered their understanding of the definition of the terms ‘rural’ and ‘community.’ Whereas historically they considered their rural area as tightly knit, neighbourly and trustworthy, (aspects that are representative of rural areas as documented by *Statistics Canada* in Turcotte (2005)), they believe the area has become more impersonal and people are becoming more anonymous. Pat remarked, “When I was growing up, everyone in the village knew me ... instead of one set of parents, I had several families looking out for me. Now we don’t know all our neighbours on our own street.” She also noted, “people are so busy and so involved in their own

life, it seems to be detracting from that community spirit.” Briar shared the same sentiment. “When you live side by side ... I don’t know a lot of my neighbours’ names. It’s like you are in your own little separate world, whereas in your agricultural community of the past, you would know pretty much all of your neighbours and you grew up with their children.” All participants therefore noted a social change in terms of familiarity and discussed the fact that they now feel isolated from their neighbours.

All participants commented on the very obvious changes that have occurred in the rural agricultural landscape. In the past, each one hundred acre plot of land was home to a farm family. The children on the farm attended school in their area and when the one-room schools closed, they attended school in the nearby town. However today, only a few farmers own those farms. The number of children who come from a farm background has decreased substantially. Ray explained. “I am sitting here [in my kitchen] looking at 1000 acres that one farmer owns ... his parents came here after the war, and they just kept buying.” He added, “Now the same four people that ran 100 acres are now running 1000 acres.” Small family farms have been sold mostly to large family corporate farmers, or absentee foreign-owned investors. All participants noted that this change in the agricultural sector not only impacts the school population and school programming, but transforms the identity and attitude of the community, hence people’s sense of place.

Ray fears this change in the agricultural sector is now reason for school officials to take school closures to another level. Seeing that the student population in the elementary schools is diminishing slightly, rural school boards are planning to close many of the rural schools that were built three or more decades ago. Talk of building mega schools in one community and busing students from the surrounding rural areas has been suggested. Ray feels this move from smaller to bigger will not provide rural children with an adequate education specific to their rural roots. He also believes this plan would be detrimental to rural areas. This issue has become a substantial threat to the rural residents’ culture, their community and their sense of place.

Another factor noted by all participants was the gradual change in social attitude; the town residents are becoming more detached from their community. Pat remarked that the town is now “a bedroom community... people just live here.” Howley (2005, 1) refers to this phenomenon

as “suburbanization” of rural areas, that not only impacts the dynamics of a rural community and the residents who move there, but the school administration and teachers’ capacity to help to orient them into their rural setting. As new residents move into the bedroom community, they do not necessarily have the same ties to the area and its community of residents, and tend to refrain from community and school socializing. The lack of knowing the new residents affects the locals who at one time knew most of the residents. Ray commented, “The main street is not the main street I knew where I knew all the owners and you sort of felt that you could go in and talk about the weather or something local going on and buy your things ... they live here, but they work and shop elsewhere.” He believes “this gives a whole different feel to a rural area.”

In terms of schooling, Pat and Ray discussed the fact that the school staff does not live, shop and teach in the same area as before. Pat commented that living and working in the same area “gives you a sense of self worth. You see what you are doing reflected in people you know ... I think we are losing that sense of [rural] identity, which is strongly connected to your sense of place.” They mentioned that historically, most of the teachers of the elementary and secondary school in the town lived in the community, but this had gradually changed over time, and now most of the teachers live in other areas. All participants believe this is one factor that attributes to an increasing lack of interest in the community. Pat remarked:

Used to be if you lived in the community, you taught in that community, and you were involved in that community. You knew the background of all the students. Now you look in the schools, teachers could teach in one school and live 30, 40 kilometers away ... it was better when we lived and taught in the same communities, we were part of it ... All your energies went into your own little community.

Yet Briar noted that at one school, the teachers are now moving back into the town. In her opinion, the shift back to living and teaching in the same community may produce a positive change in their interest in volunteering in and becoming more attached to their community in future.

Pat also expressed concern about the attitude that exists between the newcomers and the local people – between those who have a farming

background, and the residents who live in the bedroom community. She qualified this feeling of segregation, "Did you see the sign on the highway that is advertising new houses in the subdivision? 'Move to the woods, not the sticks!' A lot of people have backward ideas about living in rural areas ... it's not a nice connotation." She recalled, "Even when I was young and working in the drug store, the big city boys would come and ... we were just little country girls and they were the big jocks from the city." Today there are still "two distinct groups even in a rural area ... town kids and the farm kids." I asked Pat if she thinks this notion has changed. She remarked, "I don't think that the town kids know anything more about the farm than they did back in my day so that creates a divide."

Rural communities are well known for their celebrations, which are held annually to observe and highlight special features of rural areas. Derrett (2003) states that festivals "celebrate a sense of place through organizing inclusive activities in specific safe environments," as communities welcome people to "share such activities as representation of communally agreed values, interests and aspirations." Festivals also instill a sense of place and community and "provide a distinctive identifier of place and people" (Derret 2003, 51). In the participants' community and in another neighbouring rural community, the Fall Fairs are in jeopardy, due to teacher professional development days where students do not attend school. For the past two years they occurred on fair days.

The fair is still a very special event that is organized in conjunction with the rural elementary schools and the town high school; the students and staff of the schools play an integral part in organizing and operating the fair. Pat classified the fair historically as "a rallying point for the community. The community came out, the farmers came in with their produce, and the families came and took their kids to the fair." Local merchants still get involved and rely heavily on the revenue generated from the fair. School children busily prepare their schoolwork for displays, collect their home produce and groom their farm livestock to 'show.' Participants all felt that rural fair binds the school and community together and if the school children are not involved, the community will suffer and individuals' sense of commitment to community and place will be compromised.

Another political issue that is detrimental to rural communities is the decision to close a rural school. In the participants' community, this

threat is real; the high school that services the children of the area has been threatened with closure, even though attendance is stable. School officials have considered building a mega-high school to service three surrounding rural communities, with plans to bus the students long distances to and from school. The board believes that a mega-school may provide students with better opportunities than their smaller rural schools. However, Corbett (2009) believes that this philosophy is incorrect and imprudent, (as cited in Theobald (1997, 8)), “Rather than taking the consolidated, urban factory-school as the model of educational progress and modernity, we might actually reintroduce the small, intimate, community-focused rural school as an appropriate model for the 21st century”. So far the community has fought to keep the high school open and has advocated for a very needed addition. Yet the monies needed are not there for any upgrades to the existing school. Consequently, the participants all remarked about the lack of attention afforded by the board to the rural voice. Two participants remarked that in larger schools outside of their area, students would have more options in terms of courses. Pat remarked, “there is a plus and a minus for rural ... small schools have pluses but they have negatives as well ... they can’t offer all of specialized courses.” Yet Ray argued that bigger is not always better and leaving your area to go to school would be detrimental to the small community and a difficult commute for students. He commented that people’s sense of community and sense of place would be even further compromised.

Rural Routes for Future Consideration: Toward a Place-Based Celebration of Rural

In a discussion on the future of their rural area, all participants noted the importance of celebrating the local specialties of their communities, and collectively supporting the school and rural initiatives. They believe that a place-based curriculum may preserve the importance of the local area, and the significance of its strong agricultural base – growing local foodstuffs, and how they are produced and marketed. Located in an area that is rich with fields, forests, lakes, streams and marshes, the participants’ area serves as an excellent location to study environmental issues. Kudryavtsev et al. (2012, 233) comment on the importance of environ-

mental awareness and its impact on developing and sustaining residents' sense of place. The participants believe that studying the local area from an agricultural reference would therefore enhance student learning and augment the importance of place.

The participants all discussed the significance of celebrating and supporting the fairs – citing the benefits of involving both school and community in these local endeavors, and of integrating fair activities into the curriculum. They advocated for the benefits of the school and community music programs, sports events and the place-based events of the community, such as the annual maple syrup celebration in which many of the school and community musicians take part. Briar commented on the importance of keeping students involved in their community. Otherwise, in her opinion, the community uniqueness will not survive.

Ray discussed the importance of being creative with school timetables and sharing programs between schools, “then students will get what they need and won’t feel that their rural school is not providing the necessities.” Pat added that schools must “expose students to the rest of the world and then if they wish, they can come back” to their rural roots. However, she queried, “What’s wrong with the rural area that they don’t come back?” She expressed concern that rural communities are losing their young people.

Two participants discussed the important role that social media could play in collecting the stories of the past that deal with the history of the area and of its people, before they are lost. Ray also commented on the significance of keeping children in touch with the local history through weaving curriculum expectations into community projects. He remarked that many of the historic barns are being demolished and “there is a story to tell about that barn, so ... get the high school photography club involved and collect the stories of that barn; interview the owners and residents!” Williams (2006, 3) highlights the value of studying the past to help connect people to their place, stating, “The past has become important in establishing a sense of who we are and how we connect to place”. He also notes, “the biography of place however, is ever-changing” (Williams 2006, 77). Ray therefore feels that celebrating rural place through the curriculum will better connect students to their sense of place and give them a deeper understanding of the history of their area. He also believes that they will have a better understanding of their community in

terms of change and the static position rural communities often experience.

Briar also felt that collecting the rural stories before they are lost is very important. Stories that deal with the history of the area and narratives about rural life and personal experiences, in Briar's opinion, are very beneficial for students to study in school. When students are connected to their community's past, it provides them with a feeling of ownership in their community and pride. This focus develops their sense of community and sense of place.

Discussion

The purpose of this narrative research study was to examine the points of view of three rural educators and how they have negotiated changes occurring in their rural area over time. An inquiry into these perspectives through their oral histories and stories of experience demonstrates the ability of narrative inquiry to provide the reader with an understanding of past practices, to critique present issues and to suggest implications for the future. Rural educators play an important role in the cultural and economic success of rural communities and as role models for their students to become ambassadors for rural schools. Their voices of experience provide a relevant perspective for understanding and guiding the issues that are transforming rural communities and the schools that service them.

Participants identified issues that are relevant to their rural community, and that are altering its physical, cultural, economic, educational and social aspects, hence their personal sense of place. They relate to the economics of rural – the agricultural sector – as one significant factor, for now, some of the farm families that once knew the land intimately have migrating away. Other families are staying, yet expanding their farming operations. With this change “vanishes a way of knowing, an intimacy with [people's] surroundings that comes only from long, daily immersion in a place” (Baxter 2012, 13). In addition, suburbanized families are relocating in the participants' rural area, which erodes the unique cultural and sociological perspectives of growing up with their neighbours and developing a strong sense of attachment to their place and community. Corcoran (2002) discusses this new sentiment and lack of attachment in

a suburbanized locale and how residents' sense of community and sense of place is impacted. The author states, "Community sentiment becomes more fragile and more fragmentary and this has impact on the coherence of a sense of place" (Corcoran 2002, 216). Howley (2005) also notes the transformations occurring in rural areas, which are due to the influx of urban dwellers. Changes have "altered the character of social life in many rural communities over the past twenty years" (Howley 2005, 1). Consequently, these changes adversely affect the strong relationship that Harmon and Schafft (2009) report that exists between rural schools and their communities. Participants therefore made the following recommendations for fostering a sense of place in their rural community.

They discussed the importance of highlighting positive aspects of their communities by celebrating their local community festivals and celebrations and by preserving and promoting their unique place-based history. They expressed the importance of collecting rural stories and sharing them with children in the classroom. Celebrating the local social and historical aspects of family and area "intersects with place both in the sense of home as the domain ... and a rootedness with a locality" (Storey 2012, 12). Teaching from the perspective of a place-based curriculum, one that highlights and celebrates rural economics, history and special occurrences, will lay the cornerstone of building and maintaining a cultural sense of belonging and a rural sense of place. As students become more appreciative of their own rural roots and communities, they may make choices based on preserving and celebrating those roots, rather than seeking success elsewhere (Corbett 2007, 2009, 2010).

Participants' perspectives have demonstrated that place therefore has and will continue to influence their lives and teaching praxes. Ray, Pat and Briar confirmed how place and people's senses of place are indeed "products of relations and interactions, both within the place itself and more widely" (Massey 2012, xiii). The longstanding commitment they felt and still feel toward their home locale, motivated them to return to live and teach there. Their agricultural roots and rural place therefore shape their personal values. They have lived out their teaching practices according to these values – maintaining a strong sense of community attachment and a love for the land, integration with and respect for agriculture and a desire to donate their time to charitable community groups and

functions. Today these values motivate them to continue to advocate for school and community.

Conclusion

Rural areas are undergoing many transformations on several different levels – on social, economic, political and demographic planes. These affect school and community hopes and expectations, which in turn transform rural residents' sense of belonging, their rural identities, and their sense of place. Ray, Pat and Briar therefore feel that it is imperative to continue to preserve and to strengthen the relationship between the schools and their surrounding community, for they believe that politics and the change in demographics have begun to erode that relationship. A successfully integrated future may perhaps be achieved through collaborative civic participation, collecting historical and personal stories of the past, advocating on a political and social level for the viability of rural areas, and nurturing the liaison between the local area residents and their children's schools. Yet of the utmost importance is adopting a place-based curriculum to understand and celebrate rural areas. Participants believe these curriculum changes will positively influence future outcomes. Further narrative research that deals with the above concerns for schools and communities in rural areas from the narrative voices of teachers is therefore needed to bring these concerns to the forefront and advocate for positive change in rural places.

References

- Azano, A. (2011). The possibility of place: One teacher's use of place-based instruction for English students in a rural high school. *Journal of Research in Rural Education*, 26(10), 1 –12.
- Baxter, J. (2012). Untying the rope. In I. Convery, G. Corsane, & P. Davis (Eds.), *Making sense of place: Multidisciplinary perspectives* (313–320). Woodbridge, UK: Boydell Press.
- Beattie, M. (2009). A narrative arts-based pedagogy: Connecting the personal, professional, and scholarly. In M. Beattie (Ed.), *The quest for meaning: Narratives of teaching, learning, and the arts* (29–71). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

- Brook, J. (2011). *Rural routes: Place-based music education in two rural Canadian communities* (Unpublished doctoral dissertation). Queens University: London, ON.
- Budge, K. (2006). Rural leaders, rural places: Problems, privileges, and possibility. *Journal of Research in Rural Education*, 21(13), 1–10.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (150–178). London, UK: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories, stories of teachers. *School stories, stories of schools, Educational Researcher*, 25(3), 24–30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 293–310.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. Halifax, NS: Fernwood Publishing.
- Corbett, M. (2009). Rural schooling in mobile modernity: Returning to the places I've been. *Journal of Research in Rural Education*, 24(7), 1–14.
- Corbett, M. (2010). Wharf talk, home talk, and school talk: The politics of language in a coastal community. In K. Schafft and A. Y. Jackson (Eds.), *Rural education for the twenty-first century: Identity, place, and community in a globalizing world* (115–131). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Corcoran, M. (2002) Place, attachment, and community sentiment in marginalized neighbourhoods: a European case study. *Canadian Journal of Urban Research*, 11(1), 201–221.
- Davis, H. (2010). Rural school closures: Is 45 miles too far for children to travel? *The Guardian*. Retrieved from: <http://www.theguardian.com/education/2010/nov/23/rural-primary-school-closures>
- Derrett, R. (2003). Festivals and regional destinations: How festivals demonstrate a sense of community and place. *Rural Society*, 13(1), 35–53.
- Giaccardi, E., & Palen, L. (2008). The social production of heritage through cross-media interaction: Making place for place-making. *International Journal of Heritage Studies*, 14(3), 281–297.
- Gruenewald, D. (2003a). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Gruenewald, D. (2003b). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.

- Gruenewald, D., & Smith, G. (2008). Making room for the local. In D. Gruenewald & G. Smith (Eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (xi-ii-xxiii). New York, NY: Routledge.
- Harmon, H., & Schafft, K. (2009). Rural school leadership for collaborative community development. *The Rural Educator*, 30(3), 4–9.
- Howley, A. (2005). The poor little rich district: The effects of suburbanization on a rural school and community. *Journal of Research in Rural Education*, 20(9), 1–14.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R., & Krasny, M. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*. 18(2), 229–250.
- Massey, D. (2012). Preface. In I. Convery, G. Corsane, & P. Davis (Eds), *Making sense of place: Multidisciplinary perspectives* (xiii-xiv). Woodbridge, UK: Boydell Press.
- Nadel, W., & Sagawa, S. (2002). *America's forgotten children: Child poverty in rural America* (Report to save the children's America's forgotten children campaign). Washington DC: Save The Children. Retrieved from: <http://sagawajospin.com/America's%20Forgotten%20Children.pdf>
- Panelli, R. (2002). Young rural lives: Strategies beyond diversity. *Journal of Rural Studies*, 18, 113–122.
- Spring, J. (2014). Perspectives of four rural music educators: A collaborative narrative journey through 'sense of place' (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, ON.
- Storey, D. (2012). In I. Convery, G. Corsane, & P. Davis (Eds), *Making sense of place: Multidisciplinary perspectives* (xiii-xiv). Woodbridge, UK: Boydell Press.
- Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride, and the renewal of community*. Boulder CO: Westview Press.
- Turcotte, M. (2005). Social engagement and civic participation: Are rural and small town populations really at an advantage? *Rural and Small Town Bulletin: Statistics Canada*, 6(4), 1–24. Retrieved from: <http://publications.gc.ca/site/eng/275990/publication.html>
- Williams, P. (2006). A local sense of place: Halifax's little Dutch church. *Canadian Journal of Communication*. 31(1), 59–83.

Social capital and local variation in student performance in Swedish-speaking Ostrobothnia in Finland

Abstract

We are all closely and in complex ways connected with our living environment, which influences in many ways our behaviour and learning as well. In this paper we take a socio-cultural perspective on education and learning and focus on a wider Swedish-speaking area (Ostrobothnia) in Finland. In previous analyses, reading literacy results of this particular area have been among the poorest in Finland on average. We examine the Swedish-language minority schools in Finland that participated in the PISA 2009 assessment with a larger than normal sample size. This paper analyses the test results for Ostrobothnian Swedish-language schools in terms of students reading, mathematical, and scientific literacy and family background, seeking to shed light on the phenomenon with the help of the kriging method and social capital framework.

Keywords: Educational outcomes, social capital, kriging method, PISA 2009

Tiivistelmä

Olemme läheisesti ja monin eri tavoin vuorovaikutuksessa elinympäristömme kanssa. Näin ollen ympäristömme vaikuttaa myös muun muassa toimintaamme ja oppimiseemme. Tässä artikkelissa tarkastelemme laajemman alueen (Pohjanmaan) oppimistuloksia sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Aikaisemmissa tutkimuksissa ruotsinkielisen Pohjanmaan oppimistulokset muun muassa lukutaidon osalta ovat olleet heikkoja verrattuna muuhun Suomeen. Ruotsinkieliset koulut osallistuivat PISA 2009 -arviointiin tavallista suuremmalla otoksella, mikä mahdollisti lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen sekä oppilaiden

sosioekonomisen taustan tarkemman tarkastelun myös Pohjanmaan osalta. Tutkimuksemme avulla pyrimme valottamaan ilmiötä kriging-menetelmän sekä sosiaalista pääomaa käsittelevän teoreettisen viitekehksen avulla.

Avainsanat: Oppimistulokset, sosiaalinen pääoma, kriging-menetelmä, PISA 2009

We are all closely and in complex ways connected with our living environment and its culture. This environment influences our behaviour and learning as well. Different living environments produce different types of social capital for individuals. Some of these connections between students' performance and their living environment are understood better than others. We know from previous studies that, for example, family plays an important role in student's educational achievement. Similarly, such connections can be detected between students' educational outcomes and the community in which they live (see e.g., Carbonaro 1998; Israel, Beaulieu & Hartless 2001; Schlee, Mullis & Schriener 2009; Castillo, Ruiz, Chillón, Jiménez-Pavón & Esperanza-Díaz 2011; Sun 1999; OECD 2010a; Bernelius & Kauppinen 2011). We know that connections do exist on several levels, but explaining their interrelationships is much more difficult. This is due to the phenomenon's complexity. In fact, in some contexts the influence of the environment on student performance can be negative and in some other contexts positive (see e.g. Plagens 2011, 40).

This paper takes a closer look at local variation in students' home background in terms of economic, social and cultural status (ESCS index) in relation to their test results. Our theoretical framework is based on a broad perspective on the concept of social capital. In our analysis we focus on one area of Finland called Ostrobothnia. With the help of contour maps drawn from the PISA 2009 data we seek to analyse and illustrate the local variation of student performance. From these premises, we have formulated a research question: What kind of areal variation, if any, can be found in students' PISA results with regard to ESCS, reading, mathematical and scientific literacy in Ostrobothnia?

To answer this question we use PISA 2009 –data. More specifically, we examine the Swedish-language minority schools in Finland that

participated in the PISA 2009 assessment. Results concerning student's ESCS, reading, mathematical and scientific literacy will be presented with the help of a method called kriging (McCoy & Johnston 2001). Kriging is a geostatistical interpolation method based on the statistical relationship among measured points' spatial autocorrelation. This method is a new way of visualising the geographical distribution of student performance (Vettenranta & Harju-Luukkainen 2013).

Social capital as a theoretical frame

In this study we use the concept of social capital to understand better the local variance of students' educational outcomes. According to Autti and Hyry (2014, 5), social capital refers to the relationship between individuals and the community and the characteristics of formal and informal social networks. This embeds the main theoretical idea of this paper, i.e. that social networks have an impact on those involved.

The first definitions of social capital were rather general (Jaeger 2009). Pierre Bourdieu, followed by James Coleman and Glen Loury, produced the first analyses of the term. Individual assets were often in focus in these analyses (see Coleman 1988, 98). Later writings have extended the concept so that social capital can be seen as a feature of communities and even nations (Portes 1998). Social capital can therefore be viewed from the perspective of individuals and/or communities. In this study social capital is firstly viewed as a feature of collective resource of a community, which has an impact on educational outcomes within the community. Secondly, social capital is seen as an asset, which also affects individual students' learning achievements. It should be noted that these two perspectives are not separate or contradictory, but rather interrelated in many ways. This interrelation can be observed and also explained with the help of different dimensions of the concept. These dimensions can be vertically and horizontally oriented and they exist between people in a group. According to Autti and Hyry (2014, 5), "Vertical social capital connects communities to local governments or other groups with resources, networks, and trust and enables improvements in community well-being, whereas horizontal links to similar groups or individuals bring about support, information, and other benefits".

Connections between student performance and social capital

Some of the factors affecting student performance have been studied more than others. We know that there is a relationship between student family background and student performance. In fact, this is one of the most commonly analysed background characteristics. Despite rich findings, we still know little about the different channels through which social and cultural capital affects student's educational outcomes (see Jaeger 2009). One of the largest educational datasets in the world is collected in OECD/PISA assessments. Many of the PISA variables can be connected with student's family background.

Based on the PISA 2009 data, OECD has highlighted three recurrent findings regarding students' economic, social and cultural status and reading performance (OECD 2010b, 58):

- Students with more advantaged socioeconomic backgrounds generally perform better.
- The marginal benefit of a greater socioeconomic advantage remains essentially the same as this advantage grows.
- The relationship between student performance and the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) is far from deterministic.

These results give to some extent an encouraging outlook on educational equity. Although we can find certain inequality in educational outcomes attributable to socioeconomic factors these benefits are somewhat marginal and, perhaps more importantly, not deterministic. However, the international comparative evidence from PISA assessments also indicates that the strength of this relationship varies across school systems (OECD 2010b). In Finland this index of economic, social and cultural status (ESCS) for the PISA 2009 data has been studied more closely. This index comprised information from items dealing with students' wealth, cultural position, home educational resources, the number of books at home as well as parents' occupational status and educational level. According to Harju-Luukkainen and Nissinen (2011), approximately 10 per cent of the variance in students' reading literacy performance could be explained by this index in Swedish-language schools in Finland, whereas

in Finnish-language schools the same index explained only 8 per cent of the variance. This means that in Finland the ESCS had a stronger effect on reading literacy scores for students attending a Swedish-language school.

Different variables in the PISA ESCS index can be divided in different ways and therefore viewed from new perspectives. A few further analyses have been conducted this way. After an analysis of PISA 2000 data, consisting of 28 countries, Tramonte and Willms (2010) introduced two types of capital, one that was static and one that was relational. The static cultural capital represented parents' intellectual activities and practices and the relational represented student's activation of communication and cultural interactions. Tramonte and Willms (2010) concluded that relational cultural capital has strong effects on education outcomes while the Impact of the static component was more modest. Also Jaeger (2009) analysed the PISA 2000 data. He conducted a further longitudinal survey (PISA-L) for the same students later in their life in order to find different channels that promote students' educational success. Jaeger argued that in order to have educational success, three conditions must be met: parents must firstly possess this capital, secondly they must transfer their capital to their children, and thirdly the children must absorb this capital and convert it into educational success.

Besides PISA, also many other studies have provided evidence for connections between student performance and family characteristics. Family as a unit in terms of living in a social network and being connected with the local area has been in focus in some of the researches. In Finland Bernelius (2011) has taken a closer look at students' performance and their living environment. She found out that especially among younger children the family background played a central role, whereas peer group influence was stronger among older students. Due to this fact, according to Morrow (1999), the impact of friends, social networks, and activities in the community should be taken into account in youth research. Also Israel et al. (2001) have analysed this phenomenon, pointing out that both process and structural attributes of a family's social capital are key factors affecting high-school students' educational achievements. In addition, a community's social capital helped youths to excel, but here the connection was not as strong. Similar results were also reported by Sun (1999), who found out that a community's social capital is consistently associated with student performance, even after controlling for a family's social capi-

tal and demographic factors. Even though some contextual effects were modest in scope, they were highly consistent in pattern and associated with the performance of students in the community.

It is important to keep in mind, that the relationship between the environment and educational outcomes is not straightforward. In fact, according to Plagens (2011) and Rethon and Goodwin (2012), not all networks provide the same benefits, and not all norms are equally influential in individuals' decision making. Plagens (2011, 52) argues that this explains why we can find different school performance within networks. How students' performance is connected with their living environment and culture is therefore a highly complex issue. In fact, Moss, Girard and Haniford (2006) described educational measurement as a cultural tool situated in a larger institutional, social and national context. They pointed out that interpretations of student performance in these tests must be made with attention to the local context.

Swedish-speaking minority and educational outcomes

There are two official languages in Finland: Finnish and Swedish. When a child is born, parents can choose for registration purposes its mother tongue, which can be Finnish, Swedish, or some other language. This means, that one person can have only one official language as a registered mother tongue. According to SVT (2013), the vast majority of Finnish inhabitants (90%) are Finnish-speakers and the largest minority (5.4%) are Swedish-speakers. The rest of the Finnish population speaks other minority languages.

To provide equal possibilities for all students, regardless of social background or language, has been a leading principle of Finnish education policy. The official status of Finnish and Swedish as the two national languages as reinforced also by the Finnish Constitution (Ministry of Justice 1999) stipulating that all citizens have the right to use their own language (Finnish or Swedish) in official matters with authorities and, moreover, that the government shall provide for the cultural and societal needs of the Finnish-speaking and Swedish-speaking populations of the country on an equal basis, has led to the construction of a parallel educational system in Finland. Therefore the Finnish- and Swedish-language schools in

Finland have almost equal steering documents, but also similar resources. Furthermore, these language groups have also similar governmental and municipal organisations. The main difference between these two parallel school systems is the language of instruction, which is naturally Finnish in Finnish-language schools and Swedish in Swedish-language schools. (See also Østern & Harju-Luukkainen 2013)

Despite these similarities, students attending Swedish-language schools have shown lower achievement, on average, than their peers at Finnish-language schools, in both national and international assessments. For example in PISA 2009, their reading literacy scores were internationally scaled to the average of 493 points with standard deviation of 93 points. Figure 1 shows Finnish average achievement scores both for Finnish- and Swedish-language schools. According to Harju-Luukkainen and Nissinen (2011), the difference between these language groups in Finland in reading literacy performance was 27 points, in mathematical literacy 14 points and in scientific literacy 28 points. While it is estimated that on this reading literacy scale approximately 39 points is the equivalent of one school year's education, this means that the Swedish-language schools

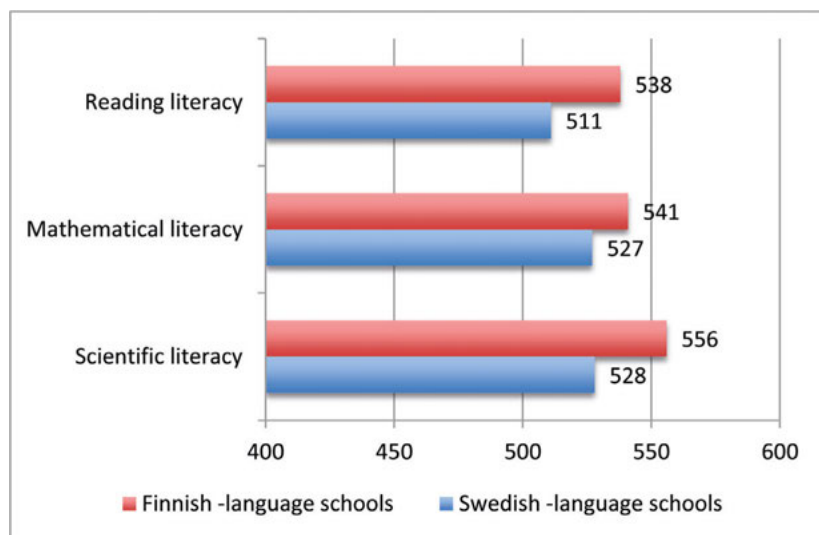


FIGURE 1. Average scores for Finnish- and Swedish-language schools in PISA 2009 assessment, in reading, mathematical and scientific literacy (Harju-Luukkainen & Nissinen, 2011).

were lagging behind their Finnish-language counterparts by almost two-thirds of a school year. Harju-Luukkainen and Hellgren (2013) have done a synthesis of student performance in both national and international assessments for the parallel educational systems in Finland. According to the authors, an especially challenging fact is that in the national comparison the gap is evident also in such a fundamental competence as reading literacy.” (Harju-Luukkainen & Hellgren 2013, 246)

Within Swedish-speaking Finland, one region has shown especially low student achievement (Harju-Luukkainen & Vettenranta 2013; Vettenranta & Harju-Luukkainen 2013). Harju-Luukkainen and Vettenranta (2013) took a closer look at student performance in three different regions or areas of Swedish-speaking Finland. In their analysis all of the assessed regions had their distinct profiles in terms of their student performance. One of the regions was relative poor in all analysed domains. This region was the Swedish-speaking Ostrobothnia, which is also the target area of this paper.

Ostrobothnia (Pohjanmaa in Finnish) is the northernmost region of Swedish-speaking Finland with just less than 200,000 inhabitants. It consists of 15 municipal corporations or municipalities. The regional centre is the city of Vaasa. About 50.4 per cent of the inhabitants in Ostrobothnia have officially registered Swedish as their mother tongue (SVT 2013). This fact makes the area predominantly Swedish speaking. Roughly 30 per cent of all Swedish-speaking Finns live in this area of Finland. There are altogether eight higher education institutions (universities and polytechnics) in this region. Also a high rate of smaller businesses and industry, which is a sign of strong entrepreneur tradition, can be found here. The employment rates as well as the GDP per inhabitant are among the highest in the country (Pohjanmaa 2014).

Data and findings

PISA assessment

PISA is an OECD's Programme for International Student Assessment that measures 15-year-old students' proficiency in three domains: reading, mathematics and science. The assessment programme covers about 65

participating countries. The assessment is conducted every three years with alternate main domains and the results give us an opportunity to monitor changes in student achievement. PISA has been conducted since the year 2000, when the main domain was reading literacy. In PISA 2003 the main assessment domain was mathematical literacy and in PISA 2006 science. Reading was the main focus again in PISA 2009. In each assessment round, about a half of the testing time is devoted to the main domain, while the two others are tested with a more limited test battery.

In this paper we take a closer look at reading literacy, mathematical literacy and scientific literacy. OECD defines reading literacy as:

understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society. (OECD 2010a, 37.)

Mathematical literacy is defined as:

... an individual's capacity to formulate, employ and interpret mathematics in a variety of contexts. This includes reasoning mathematically and using mathematical concepts, procedures, facts and tools to describe, explain and predict phenomena. Mathematical literacy also helps individuals recognise the role that mathematics plays in the world and make the well-founded judgements and decisions needed by constructive, engaged and reflective citizens. (OECD 2010a, 122.)

Scientific literacy is defined as:

...an individual's scientific knowledge, and use of that knowledge, to identify questions, acquire new knowledge, explain scientific phenomena and draw evidence-based conclusions about science-related issues; their understanding of the characteristic features of science as a form of human knowledge and enquiry; their awareness of how science and technology shape our material, intellectual and cultural environments; and their willingness to engage in science-related issues, and with the ideas of science, as a reflective citizen... (OECD 2010a, 137.)

In this paper the focus is on the results of Swedish-language schools. The Swedish-speaking minority is usually involved in both national and international assessments approximately with their own proportional weight (c. 6%). This means that the sample of Swedish-language schools is often too small for reliable statistical analyses. In exception to this, larger samples were drawn in PISA 2003 and PISA 2009. This kind of oversampling enabled analyses that are statistically more powerful and more reliable. Altogether 1407 students of Swedish-language schools participated in the PISA 2009 assessment.

Kriging method

In this paper we apply the kriging method to the PISA 2009 data. It is a new way of identifying spatial distribution of educational issues and analysing, for example, regional variation (Vettenranta & Harju-Luukkainen 2013). More specifically, kriging is a geostatistical interpolation method based on the statistical relationship among the measured points' spatial autocorrelation. Kriging weights the surrounding measured values to derive predictions for non-measured locations according to the distance between measured points, the prediction location and the overall spatial arrangement among measurements (McCoy & Johnston 2001). In this study we use plausible values for the PISA 2009 data for reading, mathematical and scientific literacy. Plausible values and their mean standard errors were estimated at the nodes of a square grid of 10 kilometres times 10 kilometres over the entire area of Swedish -speaking Finland.

The estimation is done by kriging, based on the five nearest neighbours (the schools that participated in the PISA study) weighted by distance. School averages were used in this estimation. Predictions were weighted by distance only, not by any student or school value. Corresponding contour maps were produced for visual observation. This method allowed us to remove from the spatial variation the effect of individual students and single schools, as well as any possible variation of background factors among them. Thus, we could observe the purely regional variation. The final results are surfaces that indicate the randomly located school's randomly chosen student's expectation value of the observed factors.

Findings

In this paper primary results are presented using contour maps. Figure 2 shows the whole Finland and here the Swedish-speaking coastal areas are shaded in grey. This paper focuses on a region called Ostrobothnia, which is marked in Figure 2 with a circle.

According to Figure 3a, the ESCS index (students' economic, social, and cultural status as drawn from the PISA 2009 data) in this area is high in the city region of Vaasa, but keeps decreasing the farther away we move from the city. The Figure also reveals that even though the ESCS varies in different parts of Ostrobothnia, the index is almost without exception higher than the OECD average (which is set to 0 with the standard deviation of 1).

In reading literacy (Figure 3b) we can find variation in student performance within the region (school averages ranging from 492 to 521 score points). In the northernmost part of Ostrobothnia, the results are the poorest. Here the school averages range from 492 to 501 score points. This is slightly above the OECD average, which is 493 score points. In contrast, the Finnish national averages on the reading literacy scale are 538 score points for the Finnish-language schools and 511 score points for the Swedish-language ones. On this scale, 39 score points on average is estimated to equal one year's education (OECD, 2010a). Therefore, it can be said that in the northernmost parts of Ostrobothnia the Swedish-speaking students are over one year behind an average student at a Finnish-language school. In the rest of Ostrobothnia the situation is somewhat better.



FIGURE 2. Finland and here Swedish-speaking regions (shaded in grey). Ostrobothnia is marked with a circle.

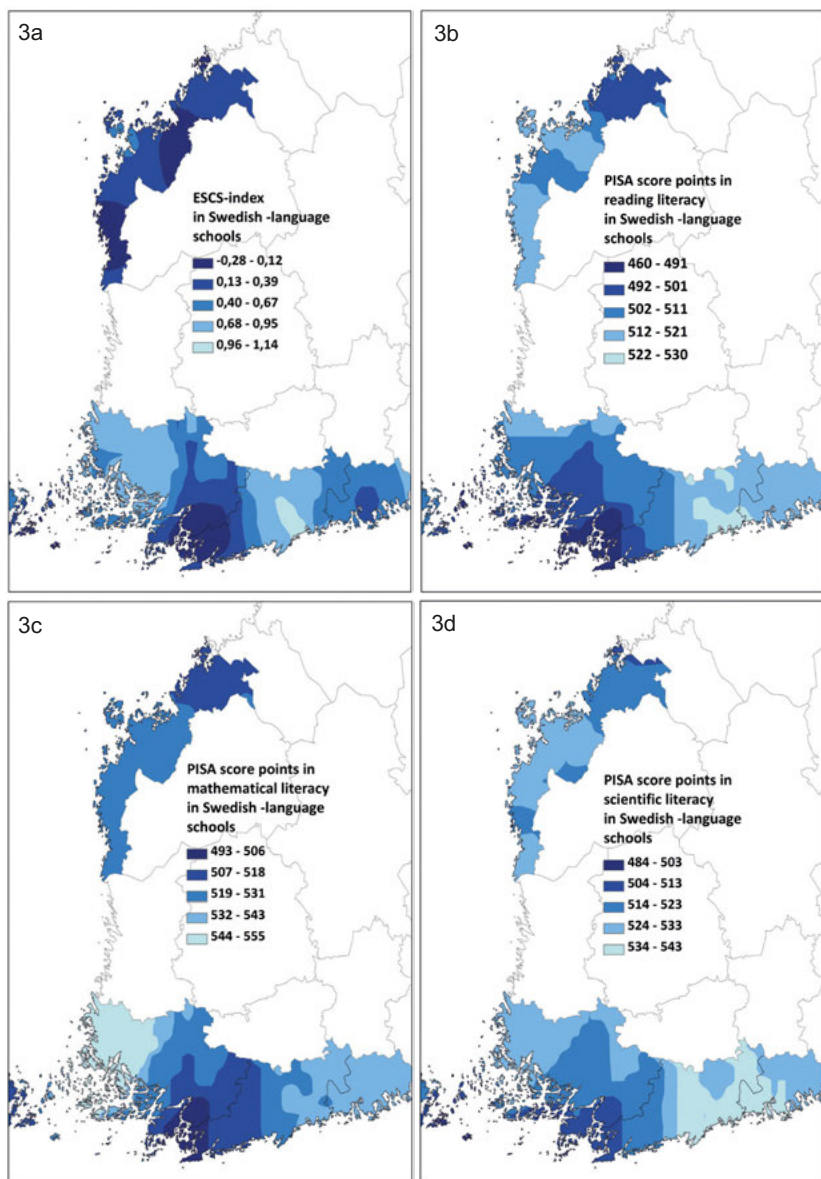


FIGURE 3. Results of the spatial distribution analysis on ESCS index (3a), the reading literacy score points (3b), the mathematical literacy score points (3c) and science literacy score points (3d) in Swedish-language schools in Finland.

In mathematical literacy (Figure 3c) we can also find variation between students score points. According to the contour map, the mathematical literacy achievement scores (school averages) varied between 507 and 531 within the whole Ostrobothnia. In the northernmost part of Ostrobothnia the average scores ranged from 507 to 518 score points, making this area the lowest performing one. The OECD average in mathematical literacy was 496 score points. This means that all of the areas in Ostrobothnia achieved over the OECD average, which can be considered a good result. When comparing the results nationally, the situation is a bit different. The average score in mathematical literacy for Finnish-language schools was 541 and for Swedish-language schools 527 points. This means that students in the northernmost areas of Ostrobothnia are lagging behind up to 34 score points in mathematical literacy compared to students in Finnish-language schools on average. The difference to an average Swedish-language school is somewhat smaller.

Also in scientific literacy (Figure 3d) we can see different average performance in different parts of Ostrobothnia, here the results varied between 504 and 533 score points. The northernmost parts of Ostrobothnia showed once again the weakest performance. Here the school averages ranged from 504 to 523 score points. The OECD average in scientific literacy was 501 score points. In Finnish-language schools the average was 556 score points and in Swedish-language schools 528 score points. Therefore we can again find quite a wide gap between our focus group, i.e. Ostrobothnian Swedish-language schools, and the Finnish-language schools in Finland.

Conclusions and discussion

In this paper we took a socio-cultural perspective on education and learning and focused on a wider area in Swedish-speaking Finland called Ostrobothnia. We examined the results of Swedish-speaking 15-year-old students in ESCS (index for economic, social and cultural status), reading, mathematical and scientific literacy in the PISA 2009 assessment. In this study social capital is seen as a feature of collective resource of a community, but also as an individual asset, which affect educational outcomes in many ways. These two interrelated perspectives are combined in the

kriging method, which was used in this study. In fact in the contour maps, drawn with the help of kriging method, individuals produce the areal outcome of the different domains and therefore also their socio-cultural capital is reflected in the results. As for the results, there was evident variation within the region as regards students' home background (ESCS) as well as their performance in reading, mathematical and scientific literacy assessments. Especially one area in Ostrobothnia turned out particularly weak in all of the analysed characteristics. This was the northernmost area of Swedish-speaking Ostrobothnia.

The connection between student performance and, for example, student family background is by no means straightforward. In some areas or even parts of the world this plays a major and in other cases a more minor role in terms of school achievement. Anyhow, we know that this relationship exists and that students with a more advantaged background generally perform better. In this study, in Swedish-speaking Ostrobothnia the ESCS values are low compared to many other parts of Finland, but there is also variation in student performance within the region. In fact, ESCS does not necessarily go strictly hand in hand with student performance. For example, in our data the area with the lowest average ESCS values in Ostrobothnia did not show the lowest student performance, however. These results indicate that family characteristics make up just one among the many factors affecting student performance. A central observation of this paper is therefore, that student's cultural capital that is connected with home's economic, social and cultural status has got a different effect on student's educational outcomes in different areas. This result is in line with previous studies (see e.g. Carbonaro 1998; Israel et al. 2001; Schlee et al. 2009; Castillo et al. 2011; Sun 1999; OECD 2010a; Bernelius & Kauppinen 2011). Furthermore, this study indicates that visualisation of the data (for example by means of kriging and contour maps, as used in this study), makes it easier to detect areal differences so as to direct further studies or any remedial actions. Further studies may help explain why in some areas students' ESCS have a stronger effect on educational outcomes while the effect is more modest in some other areas, for example, by analysing more closely the local vertical and horizontal dimensions of social capital (see Autti & Hyry 2014).

Cultural and social capital of an area is of importance even though the effect may be positive in some cases and negative in some others. As

presented in this paper, we found really low student performance in the northernmost parts of Ostrobothnia in all assessed domains. According to Coleman (1998, 118-119), social capital both in the family and outside it, in the adult community surrounding the school was highly important for educational outcome (see also Israel et al. 2001; Sun 1999; Rothon & Goodwin 2012). We can therefore assume, on the one hand, that the community and the family and friends of these underperforming students could play an important role in building up the students' social capital. On the other hand, it is also important to remember that even if the social capital of individuals in some areas would not be beneficial for academic achievement, we might still find another type of social capital that could be advantageous in some other contexts (see Himola 2013).

Nevertheless, student achievements in reading, mathematical and scientific literacy are of importance for their future prospects. According to OECD's (2010c, 3) longitudinal studies, higher achievement contributed substantially to the completion of secondary school education and participation in at least some post-secondary education. Correspondingly, students with lower scores are more likely to drop out of secondary school and less likely to graduate. Among the same student's, PISA proficiencies were strongly related to access, persistence and course choice at university. Therefore one of the most important questions is what could be done to improve the educational outcomes in the low-achieving areas for better future prospects of these students? According to Rothon and Goodwin (2011), building social capital in deprived communities may be one way to improve educational outcomes. They believe that there should be more focus on the family as a provider of support for the student. Furthermore, McBride (2011, 7) suggests that in development work, the study of culture can help identify problems, the reasons why they exist, and also solutions to them. All in all, a key factor in supporting Ostrobothnian Swedish-speaking school education lies in the cultural and social capital of the families and the community. Therefore, we need more studies of the local culture, i.e. its dimensions and pertinent characteristics, before deciding on remedial actions. We suggest, in line with Moss, Girard and Haniford (2006), that interpretations of student performance in tests in Finland must be made with attention to the local context.

References

- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*. Electronic publication. Retrieved 19.3.2014, from <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- Bernelius, V & Kauppinen, T.M. (2011). School Outcomes and Neighbourhood Effects: A New Approach Using Data from Finland. In M. Ham, D. Manley, N. Bailey, L. Simpson & D. Maclennan, D. (Eds), *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives* (225–247). London: Springer.
- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia?: Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. (School achievement according to postal address?: The effect of differentiation of city schools on students' learning results in the comprehensive school in Helsinki.) *Yhteiskuntapolitiikka*, 76, 479–493.
- Carbonaro, W. (1998). A little help from my friend's parents: Intergenerational Co-ure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71(10), 295–313.
- Castillo, R., Ruiz, J., Chillón, P., Jiménez-Pavón, D. & Esperanza-Díaz, L. (2011). Association between parental educational/occupational levels and cognitive performance in Spanish adolescents: The AVENA study. *Psicothema* 2011. 23, 349–355.
- Coleman, J.S. (1998). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. (2011). *Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009 –undersökningen* [15- year-old students' performance in PISA 2009 assessment in Swedish –language schools]. Finnish Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Harju-Luukkainen, H. & Hellgren, J. (2013). Kansalliset ja kansainväliset arvioinnit nostavat esiin kehittämisen kohteita ruotsinkielisessä peruskoulussa [National and international assessments highlight developmental objects in Swedish –language schools in Finland]. In L. Tainio. & H. Harju-Luukkainen (Eds), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. [Bilingual school – Multilingual Finland in the future]. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä, 245–270.
- Harju-Luukkainen & Vettenranta (2013). The Influence of Local Culture on Students' Educational Outcomes. In Tirri, K. & Kuusisto, E. (Eds), *Interaction in Educational Domains* (77–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Himola, A. (2013). Regional and gender variation in the results of learning outcomes in craft assessment. In K. Tirri & E. Kuusisto (Eds), *Interaction in Educational Domains* (91–102). Rotterdam: Sense Publishers.
- Israel, G., Beaulieu, L. & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43–68.
- Jaeger, M.M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4): 1943–1972

- McBride, D. (2011). Sociocultural theory: Providing more structure to culturally responsive evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Really new directions in evaluation: Young evaluators' perspectives*. New Directions for Evaluation, 131, 7–13.
- McCoy, J & Johnston, K. (2001). *Using ArcGis™ Spatial Analyst*. USA, NewYork: ESRI.
- Ministry of Justice (1999). *The Constitution of Finland* (731/1999, amendments up to 802/201 included) Ministry of Justice, Finland.
- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *The Sociological Review*, 47, 744–765.
- Moss, P. A., Girard, B. J., and Haniford, L. C. (2006). Validity in Educational Assessment. *Review of Research in Education*, 30, 109–162.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. OECD: Paris.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD: Paris.
- OECD (2010c). *PISA Pathways to Success. How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*. Paris: OECD.
- Plagens, G. (2011). Social capital and Education: Implications for Student and School Performance. *Education & Culture 2011*, 27(1), 40–64.
- Pohjanmaa (2014). www.pohjanmaa.fi, accessed 12.2.2014
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*. 24, 1–24.
- Rothon, C. & Goodwin, L. (2012). Family social support, community “social capital” and adolescents’ mental health and educational outcomes: a longitudinal study in England. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(5), 697–709.
- Schlee, B., Mullis, A. & Schriener, M. (2009). Parents’ social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31, 227–234.
- Østern, A-L. & Harju-Luukkainen, H. (Eds.) (2013). *The Swedish Language in Education in Finland*. (2nd edition). (Regional dossiers series). Ljouwert/Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language.
- Sun, Y. (1999). The Contextual Effects of Community Social Capital on Academic Performance. *Social Science Research*, 28, 403–426.
- SVT (Suomen virallinen tilasto, Official Finnish Statistic) (2013). *Väestörakenne* [Population structure] [Internet publication]. Helsinki: Statistics Finland [Accessed: 18.2.2013] <http://www.stat.fi/til/vaerak/kuv.html>, ISSN=1797-5379.
- Tramonte, L. & Wilms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29, 200–213.
- Vettenranta, J. & Harju-Luukkainen (2013). *A New Way of Recognizing the Spatial Distribution of Educational Issues: Regional Variation of Science Literacy in the Finnish TIMSS 2011 Data*. 5th IEA International research conference. TIMSS and TIMSS advanced. [Accessed: 13.8.2013] http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2013/Papers/IRC-2013_Vettenranta_Harju-Luukkainen.pdf

Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa

Tiivistelmä

Ympäristö ja luonto ovat monin tavoin sisältöinä taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Tarkastelen artikkelissani ympäristöön ja luontoon liittyvästä taidekasvatuksesta erityisesti niitä sisältöjä, jotka on toteutettu ulkoympäristöissä. Ulkoympäristöistä nostan esille paikoissa, kuten kulttuuriperintöpaikoissa, tapahtuvan taidekasvatuksen. Toiminta paikoissa tekee paikat tutuiksi lapsille ja nuorille ja siten vahvistaa heidän suhdettaan tiettyyn kohteeseen: luo paikkasuhdetta. Lähestyn tutkimaani ilmiötä fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa hyödyntäen. Tutkimusaineistoni on koottu vuosina 2007–2013 taiteen perusopetuksen visuaalisista taiteista.

Avainsanat: ympäristö, luonto, ympäristösuhte, paikka, paikkasuhde, taiteen perusopetus, visuaaliset taiteet, lapset ja nuoret.

Abstract

Nature and the environment in many ways form the content of visual arts in the basic education in the arts. This article considers arts education related to nature and the environment, especially when the outdoor environment provides its content. I highlight arts education that takes place in such outdoor environments as cultural heritage sites. Activity in a given location makes the place familiar to children and young people and thus strengthens their relationship with a specific site; it creates a relationship to the place and simultaneously communicates its cultural and historical significance. I approach the subject of my research by means of phenomenology and hermeneutics. The research material was collected over the period 2007–2013 from visual arts education in the basic education in the arts.

Keywords: environment, nature, relationship to environment, place, relationship to place, basic education in the arts, visual arts, children and young people.

Miksi kuvataiteen tai käsityön taiteen perusopetuksessa opetetaan ympäristöön ja luontoon liittyviä sisältöjä? Mistä ilmiössä on kyse? Yleisellä tasolla vastausta voidaan pohtia viittaamalla ajankohtaiseen keskusteluun ympäristön tilasta. Ympäristökeskusteluissa tulee usein esille ajatus siitä, että ihmisten ympäristö- ja luontosuhde olisi ohentunut tai katoamassa. Sama huoli nousee paikoin näkyville taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa. Lapset ja nuoret kävelevät asfaltilla, eivät hiekalla tai nurmella. He tarttuvat muoviin, kun avaavat oven kahvasta, eivät puuhun tai kupariin. Lapset ja nuoret tutustuvat taiteeseen ja kulttuuriperintöön teknologiaväliteisesti: eivät suoraan alkuperäisteosta tai kulttuuriperintöpaikkaa paikanpäällä kokien. Erazim Kohák (1997) kysyy pohtiessaan ihmisen vieraantumista onko se myös vieraantumista kulttuurisesta perinnöstämme – samalla, kun se on vieraantumista luonnosta ja ympäristöstä. Lapset voivat kokea ympäristön auton ikkunan läpi – ikään kuin he eläisivät akvaariossa (Kyttä 2003). Kirjallisuuden parissa kirjailija Matti Mäkelä (2009) puhuu teoksessaan *Sääkirja* huoneihmisestä viitaten siihen, että nykyihminen viettää valtaosan elämästään sisätiloissa. Aletaanko omakohtaisista suorista kokemuksesta ulkoympäristöissä ja luonnossa, esimerkiksi sään vaikutuksille alttiina olemisesta, jo vieraantua? Jan van Boeckel (2013) nostaa samaa ilmiötä esille tuoreessa tutkimuksessaan *At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education*. Van Boeckelin tutkimus käsittelee taidepohjaista ympäristökasvatusta ja sen mahdollisuuksia ympäristösuhteen syventäjänä.

Tässä kirjoituksessa tarkastelen ihmisen suhdetta ympäristöön ja luontoon. Ihmisinä ovat taiteen perusopetuksen toimijat. Ympäristönä ja luontona on heidän kohtaamansa ympäristö ja luonto taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Ihmisellä on aina suhde ympäristöön, ihmistä ympäröivään maailmaan; maailmaan, jonka osana ihminen on. Ympäristösuhdetta ei voi nähdä, sillä se on abstrakti käsite, mutta ihmisen ympäristösuhde tulee näkyväksi tekoina suhteessa ympäristöön. Suhde ympäristöön voidaan ymmärtää prosessina ja siten se on muuttuva.

Kun ympäristösuhde ymmärretään prosessina, siihen voidaan vaikuttaa esimerkiksi taidekasvatuksen keinoin.

Tutkijana minua kiinnostaa kysymys, mitä ympäristö ja luonto ilmiönä ovat taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Hans-Georg Gadamerin (2004) mukaan kysyminen edeltää väitettä. Väitettä esitetäessä asia jo tunnetaan, vaikka sitä koetellaan, mutta kysyttäessä ja ihmeteltäessä ilmiötä (ks. Pihlström 2000, 25–37; van Manen 1990, 29–34, 45–46), sitä yritetään saada ymmärretyksi ja käsitettäväksi kyseenalais-tamalla liian ilmeinen. Ihmettelyn asenteella olenkin kysynyt ”Mistä tässä (ympäristö ja luonto) oikein on kyse? Miten sitä tehdään? Ja mitä se on käytännössä?” pohtiessani ympäristöön ja luontoon liittyviä sisältöjä. Olen pyrkinyt lähestymään tutkimaani ilmiötä mahdollisimman avoimena, ihmetellen, kyseenalaistaen omia ennakkooajatuksiani ja kysyen jopa naiiveja kysymyksiä. Tässä kirjoituksessa tarkastelen vastauksia, joita kysymyksiini on tullut: ilmiö ympäristö ja luonto näyttävät ilmenevän toiminnassa siten, että oppilaat ja opettajat menevät toistuvasti erilaisiin – samoihin – ulkoympäristöihin toteuttamaan taidekasvatusta. Yhtenä ulkoympäristönä toistuvasti esille tulee yhteisölle merkitykselliset paikat, kuten kulttuuriperintöpaikat.

Fenomenologisesta otteesta katsoen Max van Manenin (1990, 44) sanoin tutkijan on ikään kuin elettävä ilmiötä itse: fenomenologista tutkimusta ei voi delegoida toisille, vaan on oltava itse kaulaansa myöten läsnä ja mukana. Ilmiö ja ihmiset on kohdattava suoraan, ei tutkijankammioista käsin. Tätä ajatusta seuraten olen sukeltanut taiteen perusopetuksen koulujen maailmaan havainnoimaan toimintaa ja ihmettelemään ulkoympäristöjen paikkoja, joissa opetusta toteutetaan. Tutustuin koulujen käyttämiin paikkoihin ne omakohtaisesti ruumiillisesti kokien: kokemuksillani oli oleellinen merkitys ymmärrykselleni paikkojen tärkeydestä. Kuten Edward S. Casey (1993, 48) toteaa, paikkasuhteen synnylle on merkitystä sillä, että paikka koetaan henkilökohtaisesti.

Paikan rinnalla tärkeitä käsitteitä artikkelissani ovat ympäristö ja luonto. Käsitteellä paikka viittaa tässä artikkelissa yksilölle tai yhteisölle merkitykselliseen kohtaan ympäristössä: paikka on aina enemmän kuin pelkkä sijainti tai koordinaatti kartalla. Paikkaan liittyy erityisiä henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä muistoja: suhde paikkaan, paikkasuhde, muodostuu muistoista. Paikan merkitys on muuttuvainen. Se on erilainen eri ihmisille ja eri aikoina. (Forss 2007.) Käsite ympäristö voidaan ymmärtää

ihmisen yrityksenä hahmottaa käsitteellisesti häntä ympäröivä rakennettu ympäristö ja luonnonympäristö. Luonnonympäristöjen luonnonmukaisuutta voidaan määrittää esimerkiksi viittaamalla asteittaisen luonnon janaan, jonka ääripäissä ovat koskematon luonto sekä hyvin pitkälle rakennettu, urbaani ja jopa keinotekoinen ympäristö (Ross 2006). Ympäristöfilosofi Arnold Berleant painottaa käsitystä, jonka mukaan ihminen, ympäristö ja luonto ovat jatkumo: ihminen on osa prosessia ja kokonaisuutta. Jako ihmisen ulkopuoliseen ja sisäiseen elämään ja kokemuksiin on keinotekoinen. (Berleant 1992; Berleant 1997; Berleant 2006, 89–91, 99; ks. myös esim. Haila & Jokinen 2001, 9–20.) Ympäristö on fyysis-kulttuurinen todellisuus, johon ihminen on osallinen kaikessa toiminnassaan (Berleant 2006, 106–107). Termi ympäristöt monikossa viittaa ympäristöjen moninaisuuteen, esimerkiksi lähiympäristö, luonnonympäristö tai rakennettu ympäristö. Luonto taas voidaan ymmärtää sellaiseksi osaksi ympäristöä, joka on olemassa ihmisestä huolimatta, ja toisaalta ihminen itse on luontokappale. Luonto ei ole ihmisen tuottamaa, kuten rakennettu ympäristö on. Luonnossa on mukana aina jokin villi ja vapaa elementti, jokin, jota ihminen ei hallitse. Lisäksi on syytä muistaa, että maapallolta ei löydy enää luontoa, johon ihminen ei olisi vaikuttanut (Berleant 2006, 89).

Olen rajannut tutkimuskenttäni koskemaan taiteen perusopetukselta kouluja, joiden opetuksen sisällöissä luonto ja ympäristö ovat selkeästi mukana. Olen tutkijana mukana itse tällä kentällä, osallisena siihen ja vaikuttaen siihen. Kuten Lappalainen (2007, 9–11) kirjoittaa, tutkija luo ja rajaa tutkimuskenttensä itse. Tutkimukseni on siis yksi näkökulma ja yksi puheenvuoro ympäristö ja luonto -ilmiöön tutkimassani taidekasvatuksessa.

Artikkeli perustuu tutkimusaineistooni, joka on koottu vuosina 2007–2013 taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden kouluista. Rajaani artikkelissa pohdinnan koskemaan taidekasvatusta, joka kiinnittää lapsia ja nuoria paikkoihin, ja erityisesti yhteisölle merkityksellisiin paikkoihin, kuten kulttuuriperintöpaikkoihin.

Seuraavaksi esittelen tutkimusmateriaalin tuottamista ja analyysia. Tämän jälkeen tarkastelen aineistosta, eli tutkimusmateriaalista, valitsemani viiden esimerkin kautta kulttuuriperintöpaikkojen merkitystä toiminnan sisällöissä.

Aineistoa luonto- ja ympäristösisältöisestä toiminnasta

Taiteen perusopetus on suomalaista yleissivistävää taidekasvatusta ja opetusta taiteen tekemiseen. Laki taiteen perusopetuksesta annettiin vuonna 1992 (424/1992): musiikkiopistot ja -koulut, kuvataidekoulut ja tanssikoulut muutettiin taiteen perusopetusta tarjoaviksi kouluiksi. Rakenteeseen liitettiin mukaan uusia taiteita, kuten arkkitehtuuri, käsityö, sanataide, teatteri, sirkus ja audiovisuaalinen taide. Opetussuunnitelmat on annettu laajalle (noin 1300 h) ja yleiselle (noin 500 h) oppimäärälle, ja opintojen suorittaminen vie kuudesta kahdeksaan vuoteen. Tutkimukseni kohdistuu visuaalisten taiteiden suuntautumisvaihtoehtoihin, joita ovat arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2005). Taiteen perusopetus on suunnattu etupäässä lapsille ja nuorille ja tutkimusmateriaalini onkin hankittu nimenomaan lasten ja nuorten opetuksesta, noin 7-18-vuotialta oppilailta. Käyttämäni termi lapset ja nuoret liittyy tutkimukseni eettisiin valintoihin: periaatteessa kaikkia alle 18-vuotiaita voisi nimittää lapsiksi, mutta sanana se ei ehkä anna oikeutta vaikkapa 14-vuotiaalle teini-ikäiselle. Toisaalta 8-vuotiasta ei voi nimittää vielä nuoreksi, joten valitsin käyttöön sanaparin lapset ja nuoret. Tutkimuksessa on mukana sekä tyttöjä että poikia.

Tutkimani taidekasvatus ei sisällä arkaluontoista materiaalia siinä mielessä, että se kohdistuisi esimerkiksi erityisryhmille, joten täydellinen anonyymiyys ei ole välttämätöntä. Taiteen perusopetuksen koulut, tehdyt projektit ja teokset esitellään omilla nimillään, mutta oppilaiden nimet, mikäli mainitaan, on muutettu.

Valitsin tutkimusmateriaalin tuottamisen menetelmiksi havainnoinnin, osallistavan havainnoinnin ja keskustelevan haastattelun. Tavoitteenani oli kartoittaa ilmiötä ympäristö ja luonto taiteen perusopetuksessa sekä oppilaiden ja opettajien kokemustietoa ilmiöstä. Toisen henkilön kokemuksen tavoittaminen on haasteellista: sitä voi havainnoida ja kokeemuksesta voi kysyä (Laine 2007; van Manen 1990, 66–71; Schütz 2007). Toisen henkilön kokemusta voi havainnoida sen tapahtuessa, mutta toisen ajatuksiin, tuntemuksiin ja merkityksenantoihin ei näin pääse käsiksi. Silti niistä voi kysyä jälkeenpäin, esimerkiksi haastattemalla. (Schütz 2007.)

Havainnoin opetusta seitsemässä taiteen perusopetuksen koulussa ja kussakin koulussa useissa eri ryhmissä. Havainnointipäiväkirjan lisäksi aineisto sisältää runsaasti valokuvia ja erilaisia tehtäväesimerkkejä tehdystä teoksista ja töistä. Haastattelin yksilö- tai ryhmähaastatteluissa 27 lasta ja nuorta sekä 17 opettajaa. Ryhmien valikoitumiseen vaikuttivat koulujen ja tutkijan aikataulujen yhteensovittaminen. Haastatellut lapset ja nuoret valikoituivat osin opettajien ehdotuksista, ja osin oppilaiden kiinnostuksen mukaan. Esimerkiksi Ilmajoen käsityökoulussa kaikki saivat tutkimuslupalomakkeen, mutta vain pieni osa osallistui. Jokainen lapsi ja nuori oli mukana vapaaehtoisesti, ja tutkimuslupa kysyttiin sekä oppilaalta että hänen huoltajiltaan, koululta ja opettajalta.

Tutustuin etukäteen taiteen perusopetuksen kouluun kokoamalla siitä tietoa mahdollisimman paljon muun muassa internetistä. Koululla ollessani etsin ensin yleistä tietoa toiminnan sisällöistä, mutta kuitenkin jo suuntautuen luontoon ja ympäristöön liittyviin sisältöihin. Toisin sanoen en tallentanut tietoa, joka ei selkeästi liittynyt tutkimustehtävääni. Alussa kokoamani aineisto oli kuitenkin enemmän yleistä näkökulmaa ilmiöön ympäristö ja luonto: opetuksen havainnointimuistutkimuksia, haastatteluja sisällöistä, tehtävien, projektien ja kehittämishankkeiden dokumentteja. Yleisluontoista siksi, että se oli luettelevaa ja ilmiön laajuutta kartoittavaa, ei yksittäisiin esimerkkeihin syventyvää.

Yleiskuvan jälkeen siirryin kokoamaan materiaalia valitsemistani tehtävistä ja -projekteista, joissa ympäristö tai luonto oli tullut esille. Tarkempi aineistontuottaminen tapahtui eri päivinä kuin yleiskatsauksen kokoaminen. Havaintokertojen väleissä järjestelin ja litteroin saamani materiaalin, ja tarkempi aineistonhankinta kohdistui materiaalista esille nousseisiin merkityksellisiltä vaikuttaviin ympäristö- tai luontotehtäviin, -teoksiin ja -projekteihin.

Ensimmäinen vierailuni esimerkiksi Ilmajoen käsityökoulusta oli tammikuussa 2010. Kokosin aineistoa kaikista ympäristöön ja luontoon liittyvistä käsityötehtävistä ja toiminnasta: havainnoin opetusta, haastattelin muutamaa nuorta ja opettajaa, ja esimerkiksi *Ystävänpäivän Valoteos* -projektikin tuli esille. Haastattelin kahta päättötyön tehnyttä oppilasta heidän kierrätysaiheista töistään.

Toukokuussa 2010 menin Ilmajoelle täydentämään aineistoani. Haastattelin opettajaa keskustelunomaisella menetelmällä. Kohdistin aineistonhankinnan *Ystävänpäivän Valoteoksiin*, joita oli tehty vuosina 2007

ja 2010, ja muihin valoteoksiin, joita oli tehty vuosittain. Keskustelimme ympäristötaiteen teoksista *Norppa* ja *Käärme*. Taidekoulun oppilaat olivat tässä vaiheessa jo kesälomilla. Olin eniten kiinnostunut *Norpasta*, sillä siitä oli ollut uutinen sanomalehdessä, ja siten se oli osa esitietojani Ilmajoen käsityökoulusta ja peruste, miksi Ilmajoen käsityökoulu valikoitui mukaan tutkimukseeni.

Syyskuussa 2010 kävin täydentämässä aineistoa toisen kerran. Sovin opettajan kanssa etukäteen kahden päivän vierailustani käsityökouluun. Lähetin uudet tutkimuslupalomakkeet, sillä lukuvuoden vaihduttua osa oppilaista oli vaihtunut. Lähetin lyhyen esittelytekstin aineistonhankinnastani etukäteen. Opettaja jakoi lomakkeet ja esittelytekstin oppilaille. Tein lapsille ja nuorille kaksi ryhmähaastattelua ja haastattelin opettajaa. Lapsia ja nuoria oli toisessa ryhmässä kuusi, toisessa kaksi. Haastattelut kohdistuivat nyt neljään valitsemaani teokseen: *Ystävänpäivän Valoteokset* vuosilta 2007 ja 2010, *Norppa* ja *Käärme*. Valitsin nämä esimerkit, koska ne olivat teoksina koulun koon näkökulmasta isoja ja siten merkittäviä projekteja. Niihin oli panostettu paljon ja ne olivat selkeästi ympäristöön ja luontoon liittyvää toimintaa. Teokset oli tehty yhteistyönä koulun ulkopuolisten kanssa ja yhdessä yli ryhmärajojen. Teokset olivat ulkoympäristöissä ja siten kaikkien nähtävillä; tehtyinä kaikkien iloksi, kuten haastatteluissa tuli ilmi. Tulesta tai sähkövalosta tehtyjä valoteoksia oli tehty useina vuosina, ja *Ystävänpäivän Valoteoksissa* mukana oli myös lumi ja jää. Isokokoiset *Norppa* ja *Käärme* oli tehty pajusta.

Pohdin etukäteen, miten saisin haastattelutilanteesta lasten ja nuorten kanssa luontevan ja vuorovaikutuksellisen. Päädyin ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun välimuotoon. (Valtonen 2005.) Ajattelin tilanteen olevan helpompi lapsille ja nuorille, kun he voivat olla pareittain tai pienessä ryhmässä. Ajatuksena oli antaa lasten ja nuorten keskustella aiheesta vapaasti, mikäli keskustelua syntyy. Tavoitteeni oli olla mahdollisimman paljon taustalla. Käytännössä tilanne oli kuitenkin enemmän ryhmähaastattelu kuin spontaanimpi keskustelu ilman tutkijan esittämiä kysymyksiä. Opettaja ei ollut läsnä haastatteluissa.

Pohdin etukäteen myös sitä, miten saisin esille tietoa lasten ja nuorten kokemuksista ympäristöstä, luonnosta ja niihin tehdyistä teoksista ja tekemisestä. Teetin opettajalta saamani valokuvat *Ystävänpäivän Valoteoksista*, *Norpasta* ja *Käärmeestä* ja liimasin ne A3-kartongeille kolmen neljän kuvan sarjoihin, joiden avulla olisi helpompi palauttaa kokemuksia

ja muistoja mieleen. Ajattelin kuvien auttavan vuorovaikutuksellisen ja hedelmällisen haastattelutilanteen syntymistä (Pink 2007). Kuvista olisi helppo kertoa ja muistella tapahtunutta, sillä olihan viimeisimmänkin teoksen tekemisestä kulunut puolisen vuotta. Keskustelussa sovelsin sadutuksen menetelmästä oppimaani ”kerro”-ajatusta (Karlsson 2003). Samaa ”kerro”-menetelmää käytetään muun muassa myös kerronnallisessa haastattelun menetelmässä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Haastattelutavalle asetetaan kysymys aina muodossa ”kerro”, esimerkiksi: ”Kerro millaista oli tehdä *Ystävänpäivän Valoteosta*”. Tällöin haastateltavan oma käsitys ja kokemus tulevat paremmin esille, kuin jos kysyttäisiin vaikka muodossa: ”Mitä tässä kuvassa on?” Varauduin siihen, että tilanne ei onnistu ryhmäkeskusteluna ja tein kysymyksiä valmiiksi. Pyrin tekemään kysymyksistä mahdollisimman konkreettisia. Käytin ilmauksia ”kerro” ja ”kerro lisää” kun kysyin muun muassa ”mitä tässä tapahtuu?”, ”mitä sinä teit ihan tarkkaan ottaen?” ja ”miksi tässä on sydän?”. Yritin murtaa aikuinen ja lapsi, opettaja ja oppilas -valtasuhteita sanomalla haastattelun alussa: ”En tiedä tästä mitään, eli kertoisitteko minulle tästä omin sanoin. En ollut paikallakaan kun tätä tehtiin.” Tavoitteena oli antaa lapsille ja nuorille tilaa tietävinä tekijöinä ja asiantuntijoina omassa projektissaan ja saada heidän kokemustietoaan esille.

Haastattelin opettajaa Ilmajoella, kuten muissakin kouluissa, väljällä keskustelunomaisella teemahaastattelumenetelmällä hyödyntäen ”kerro”-sanaa kuten edellä. Keskustelurunko oli käsitekarttana mukana. En lähettänyt haastattelukysymyksiä etukäteen, sillä jo tutkimuslupalomake oli sisältänyt paljon tietoa tutkimuksestani.

Aineiston tuottamisen menetelmä Ilmajoella oli toimiva. Menetelmäni oli kehittynyt pikku hiljaa. Ensin oli yleistä havainnoimista ja talentamista, mikä kohdentui kuitenkin jo ilmiöön ympäristö ja luonto, ja tämän jälkeen seurasi tarkentuminen kohdistuen tiettyihin aineistosta esille nousseisiin esimerkkeihin. Aineiston kokoaminen, ja myöhemmin analyysi, syventyivät ja tarkentuivat hermeneuttisen kehän tapaan oman tietämykseni ja osaamiseni syventyessä. Sain menetelmällä runsaasti tietoa vuoden 2010 *Ystävänpäivän Valoteoksesta*. *Norpan* ja *Käärmeen* tekemisestä oli kuitenkin kulunut jo niin monta vuotta, että niitä ei juuri enää muistettu, eikä osa oppilaista ollut käynyt käsityökouluakaan vielä silloin. Tästä syystä *Norppa* ja *Käärme* jäivät toissijaiseksi tutkimusmateriaaliksi.

Paikkasuhde muodostui yhdeksi ympäristösuhteeksi

Luin ja tarkastelin havainnointipäiväkirjoja, haastattelulitterointeja ja valokuvia assosioivan kirjoittamisen (Karjalainen 2006) lähestymistavalla. Lukiessani kirjoitin muistiinpanoja esille nousseista ajatuksista ja tulkinnoista. Muistiinmerkintöjen kokoamisessa käytin käsitekarttoja. Esille nousseiden ajatusten teemoittelu ja käsitteellistäminen käsitekarttoina soveltui hyvin laajan ja monimuotoisen aineistoni käsittelyyn.

Aineiston analyysissa ensimmäisenä merkityskokonaisuutena hahmottui ympäristösuhde. Tarkempaan merkityksenä ympäristösuhteesta erottui suhde paikkoihin ja edelleen suhde kulttuuriperintöpaikkoihin. Toisin sanoen muistiinpanoja lukiessani havahduin siihen, että kulttuuriperintöpaikat esiintyivät säännöllisesti toiminnan ympäristöinä taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa.

Lähestyin analyysissa tutkimusmateriaalia Max van Manen (1990, 42–46) what-ness, ”mitäys”, kysymyksellä: *Mitä on mitän mitäys, mitä on siis ympäristön ympäristöys? Mitä ympäristö opetuksessa on?* Esille nousi vahvasti arvo, että luokkatilasta mennään ulos ulkoympäristöihin toimimaan. Tavoitteena oli tuottaa lapsille ja nuorille kokemus luonnosta ja ympäristöistä välittömänä, suorana, omakohtaisena, moniaistisena ja ruumiillisena. Ympäristö määrittyi lisäksi esteettisen ja taiteen kautta: tämä oli toisaalta selviökin, sillä tutkimani taidekasvatus on perusopetusta taiteisiin.

Pohdin jatkokysymyksiä *miksi ulos ylipäättään mennään, eli mistä tässä oikein on kyse? Minne mennään, kun mennään ulos?* Vuosi vuodelta Ilmajoki-opiston käsityökoulu tekee jotain Kyrönjoen rannoilla tai talvel-la jäällä. Aimokoulun toimintapaikkoja ovat Hämeenlinna, Varikonniemi ja Vanajaveden vanhat asuinpaikat. Rapolanharjun muinaislinnan alue on ollut tuhansia vuosia yhteisölle merkityksellinen paikka, ja muun muassa jo Akseli Gallen-Kallela kävi ihailemassa maisemaa ja maalaamassa siellä. Samoilla jalanjäljillä käyvät nyt vuosittain Valkeakosken käsityökoulun oppilaat. Yhteisölle monikerroksellisesti merkityksellinen paikka, Lapuan Vanhan Paukun ympäristö¹, on Lapuan taidekoulun paljon käyt-

1 Paukun vanha tehdasalue on esteettisesti viehättävä, mutta sillä on surullinen menneisyys. Se on hyvin merkityksillä ladattu paikka yhteisölle sodanaikaisten pommitusten ja vakoilijatarinoiden vuoksi, sekä tehtaan myöhemmän räjähdysten takia, jossa kuoli kymmeniä paikkakuntalaisia.

tämä lähiympäristö, jota oppilaat tutkivat taiteen menetelmin kaikkina vuodenaikoina.

Paikat ja kulttuuriperintöpaikat tulivat esille erityisesti seuraavissa aineistoesimerkeissä, vaikka koko tutkimusmateriaali on taustalla:

- 1) Hämeenlinnan varikon alue, Hämeenlinnan linna ja taidekoulun takapiha paikkoina
- 2) Rapolanharju paikkana ja taidekasvatustehtävät siellä
- 3) Valkeakosken tehtaan alue ja Taikatilukset Lintulan alueella paikkoina
- 4) *Ystävänpäivän Valoteos* Kyrönjoen rantapenkereellä Ilmajoella, pajuteokset
- 5) Lapuan Vanha Paukku, Hyvä paha maailma -tehtävä

Ensin kuitenkin hyvin lyhyesti, mitä muita merkityksiä sanoille ympäristö ja luonto taiteen perusopetuksessa annettiin. Tämän jälkeen seuraavissa luvuissa käsittelen paikan ja kulttuuriperintöpaikkojen merkitystä taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden sisällöissä.

Merkittävä, esille noussut arvo oli oppimistilanteiden vieminen suoraan ulkoympäristöihin. Ulkona toimittiin monenlaisissa ympäristöissä ja kaikkina vuodenaikoina. Usein käytettyinä ympäristöinä esille nousivat lähiympäristöt, luonnonympäristöt ja urbaanit ympäristöt. Silti kaikki visuaalisten taiteiden taiteen perusopetuksen koulut eivät käyttäneet ulkoympäristöjä toimintatiloinaan, vaikka niitä olisi ollut käytettävissäkin, mutta näitä esimerkkejä en käsittele tässä yhteydessä. Ympäristö ja luonto sekä suhde niihin olivat tärkeitä arvolähtökohtia tutkimassani taidekasvatuksessa, sen lisäksi, että ne olivat sisältöinä opetuksessa. Kaiken kaikkiaan maailma ulkona, ulkoympäristöt, koettiin toimintamahdollisuuksina (Määttänen 2009; Karhu 2013) ja toiminta, tekeminen, oli oleellista.

Oppilaiden lähiympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa on esille nostamisen arvoista, sillä esimerkiksi opetussuunnitelma ei velvoita viemään opetusta ulkoympäristöihin. *Ystävänpäivän Valoteos* tehtiin helmikuun vuoden 2010 erittäin kireissä pakkasissa Ilmajoen käsityökoulun lähetytyillä olevan joen jäällä yli puolimetrisessä lumessa tarpoen. Oppilaat kokivat projektin mielenkiintoisena ja normaalista käsityökouluohjelmasta positiivisesti poikkeavana. Ilmajoella koulun lähiympäristöjä käytettiin kaikkina vuodenaikoina hyväksi. Toinen esimerkkikoulu,

Valkeakosken käsityökoulu, käytti opetuksessaan säännöllisesti hyvin kaukanakin olevia kohteita ja etsi jatkuvasti tavoitteellisesti uusia mielenkiintoisia ulkoympäristöjä. Toiminnalle määrittyy aina myös ehtoja, jotka ovat peräisin sosiaalisen maailman rakenteista (Karhu 2013, 111–112). Lähiympäristöt voivat olla fyysisesti helposti saavutettavia ja useimmiten lakien ja lupien puolesta sallittuja, mutta silti ne voivat olla näkymättömiä sääntöjen puitteissa kiellettyjä. Aiomokoulu pyrki sitkeästi käyttämään koulunsa takapihaa oppimisympäristönä, vaikka piha oli pienentynyt vuosi vuodelta parkkipaikan laajennusten vuoksi. Lähiympäristöstä ei haluttu luopua, vaikka painetta siihen suuntaan tuli. Voidaankin pohtia, onko koulun takapiha autojen paikoitusta vai taidekoulun rakukeramii-kan polttoa varten.

Huoli ympäristöstä ja luonnosta, sekä lasten ja nuorten suhteesta niihin, nousi esille aineistosta. Huoli kuvaa asennoitumista ja perustaa, miksi ympäristöön ja luontoon liittyviä sisältöjä opetettiin. Silti ympäristö ja luonto pyrittiin pikemminkin tekemään tutuiksi ja omiksi kuin että olisi toimittu esimerkiksi ympäristöaktiivina: opetuksessa ympäristöjä lähestyttiin esteettisen tai taiteen näkökulmasta. Taiteen perusopetuksessa ei siis käsitelty tai koettu ympäristöä varsinaisesti ympäristöongelmana (ks. Willamo 2012). Toisaalta, koska ympäristöön ja luontoon kohdistuvaa kasvatusta ja opetusta oli tullut laajasti sisältöihin, voidaan ehkä väittää, että huoli ympäristöstä heijastui taiteen perusopetuksen visuaalisten taitteiden opetukseen. Voisi sanoa, että ongelmana on se, että lasten ja nuorten suora, välitön ja monimuotoinen ympäristöjen kokeminen tuntuisi tarvitsevan ohjausta.

Toiseksi ympäristöhuoli kohdistui ympäristöjen viihtyisyyteen, ympäristöjen ja ympäristökokemusten laatuun. Aineistossa oli useita tehtäväesimerkkejä, joissa oli tavoitteena havainnoida ja tutkia omaa lähiympäristöä ja pohtia sen laatua. Hyvä paha maailma -tehtävä on yksi esimerkki tästä. Tavoitteena oli tuottaa suoria kokemuksia toiminnan kannalta aidoissa ympäristöissä: utettiin laivoja oikeissa vesistöissä, käytiin ripustamassa linnunpönttöjä metsiin ja tutustuttiin kulttuuriperintökohteisiin paikan päällä, ei vain katselemalla kuvia tai lukemalla niistä. Oleellista oli saada kokemuksia aidoissa ympäristöissä itse toimien ja havainnoiden.

Kolmantena huolena aineistosta nousi esille ympäristöjen ekologinen tila. Ympäristöihin liittyviä sisältöjä opetuksessa oli kierrätys, uusiokäyt-

tö ja ympäristömyönteinen tapa toimia sisällä ja ulkona: näitä opetettiin tietoisesti ekologisista syistä.

Tiivistäen voidaan todeta, että taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa yksi peruste opettaa ympäristöön liittyviä sisältöjä lähti ajankoh- taisesta yhteiskunnallisesta huolesta. Huolesta, joka kohdistui ympäris- tön tilaan ihmiselle viihtyisänä ympäristönä ja ekologisena ympäristönä, ja huolena, joka kohdistuu lasten ja nuorten ympäristösuhteen laadulli- siin ominaisuuksiin.

Suhde paikkaan

Miten paikasta tulee paikka? Pelkästä sijainnista kartalla tulee yksittäi- selle henkilölle, ryhmälle tai koko yhteisölle paikka, kun kohteeseen on kiteytynyt merkityksiä, jotka muistetaan. Merkityksiä ja muistoja, jotka jonkun tai joidenkin tulee muistaa. (Purhonen 2010, 36.) Muistot syn- tyvät konkreettisista kokemuksista ja toiminnasta, kuten toiminnasta Kyrönjoen rannalla tai Taikatiluksilla Lintulassa. Ilmajoen käsityökoulun lapset ja nuoret tekivät *Ystävänpäivän Valoteoksen* Kyrönjoen rannalle ystävänpäiväksi 2010 ja havainnoivat teosta, kunnes luminen teos sul- vään koittaessa. Teoksen tekemisen ja havainnoinnin aikana kokemuksia syntyi ympäröivästä luonnosta, ohikulkevista ihmisistä lenkkipoluilla ja läheisellä tiellä, teoksen avajaistapahtumasta ja yhteisön suhtautumisesta. Valkeakosken käsityökoululaisille syntyi kokemuksia Taikatilusten suun- nittelusta ja toteuttamisesta asuntomessujen ajan jatkuneena näyttelynä yhteistyössä kuvataidekoululaisten kanssa. Kokemuksia ja muistoja syn- tyi kahdesta teoksesta, jotka jäivät alueelle pysyvinä julkisina teoksina.

Millaisia muistijälkiä *Ystävänpäivän Valoteoksen* tekemisestä kenties jäi elämään? Haastatellut lapset ja nuoret kertoivat talvisessa ympäristössä ja yhdessä isona ryhmänä toimimisen olleen mieleenpainuva ja käsityö- koulun normaalitoiminnasta poikkeava kokemus. Helmikuun 2010 kovat pakkaset ja runsaslumisuus tuottivat talvitaiteen tekemiseen haastavat ja muistoja tuottavat olosuhteet. Teoksen materiaaleina olivat paikalta saatu lumi ja talvinen pimeys, joiden vastakohtaisena materiaalina oli tuli, eli kynttilöiden sulattavat ja valaisevat liekit. Lumesta rakentaminen oli sekä tuttua että outoa. Tuttua perustuen vanhoihin kokemuksiin lapsuudesta ja silti jotain täysin uutta tässä laajuudessa. Aineettomana materiaalina



KUVA 1: "Tässä näkee hyvin, millainen se oli valmiina", teosta tehnyt lapsi kertoi. Kuva Tuula Kivimäki.

teoksessa oli ystävyys: teos oli tehty yhteisön kaikille ihmisille ja tuottamaan hyvää mieltä. Muistoja syntyi siitä, miten perheet, ystävät ja yhteisö reagoivat tekemiseen ja teokseen. Teos sijaitsi vilkkaalla paikalla, joten tekemisellä oli jatkuvasti katsojia.

Toisinaan väliaikainen, ajallinen taideteos saattaa tulla paremmin huomatuksi kuin jokin pysyvä teos (von Bonsdorff 1999, 18), sillä hetkelliseen teokseen latautuu lyhyellä ajalla hyvin paljon merkityksiä. Siten esimerkiksi *Ystävänpäivän Valoteos* saattoi tuottaa enemmän muistijälkiä kuin jokin pysyväisluonteisempi teos. Tekeminen omin käsin, monenlaiset kokemukset yhdessä toisten kanssa, ajanvietto ja viipyily paikalla näyttivät tuottavan *Ystävänpäivän Valoteoksen* kohdalla mieluisia muis-

toja: paikkasuhteen rakennusaineita. *Ystävänäpäivän Valoteos* oli fyysisesti paikoillaan helmikuusta huhtikuulle, kunnes kevätsää sulatti sen. Jäljelle jäi vielä hetkiseksi sydämenmuotoinen ura rinteeseen, kunnes sekin katosi, kertoivat teostaan havainnoineet tekijät haastatteluissa. Erityisen mieleenpainuvia olivat myös tauot nuotioineen ja makkaranpaistoineen, sekä spontaanisti syntyneet leikit, kuten lumisota. Muistoja jäi myös valokuvamuodossa. Hyödynsin tutkijana valokuvamuistoja haastatteluissa tuottaen näin yhden kierroksen uusia muistoja.

Vahvoja muistoja tai paikkasuhdetta ei silti aina välttämättä synny. Pyysin erästä toisella paikkakunnalla olevaa nuorta tulemaan paikkaan, jossa hänen suunnitteleman teos sijaitisi. Vahva ennako-oletukseni oli, että teos ja paikka olisivat nuorelle tärkeitä. Oletin paikkaan ja teokseen liittyvän paljon erilaisia muistoja ja merkityksiä, ja siksi valitsin keskustelemaan haastattelumme paikaksi teoksen sijaintipaikan. Näin ei kuitenkaan ollut. Nuori ei tuntunut kohdistavan teokseen mitään erityistä mielenkiintoa. Suunnittelu oli ollut yksi oppituntitehtävä muiden rinnalla, ja nuori kertoi olleensa hieman yllättynyt, että hänen suunnitelmansa teos ylipäättään valittiin toteutettavaksi työksi. Hämmästyin, että nuori oli käynyt vain kerran itse katsomassa teosta, eikä hän ollut osallistunut sen tekemiseen edes seuraamalla valmistumista. Teos oli hänen kotipaikkakunnallaan. Hänen perheensä ei ollut käynyt katsomassa teosta kertaakaan. Teos on yhä paikoillaan, ja sen tekeminen valmiiksi oli pitkä ja iso prosessi, jonka toiset saman taidekoulun oppilaat tekivät. Teoksen tuottamisen vaiheet oli ositettu, paloitetu, eikä suunnittelijan ryhmä osallistunut valmistamiseen. Teos jäi ulkokohtaiseksi ja merkityksettömäksi sen suunnittelulle nuorelle, kuten myös teoksen paikka.

Toisena esimerkkinä prosessista, josta jäi muistoja, nostan esille Hyvä paha -maailma tehtäväkokonaisuuden. Hyvä paha maailma -tehtävän kautta voidaan pohtia kysymystä, *miltä eletyt ympäristöt näyttävät ja millainen on arkinen kokemus eletyistä ympäristöistä*. Lapset ja nuoret tutkivat tehtävässä Lapuan Vanhan Paukun ympäristöä havainnoimalla sitä isojen ja pienten paperista tai pahvista leikattujen ihmisfiguurien avulla. Oman kehon ääriviivoista piirretyn luonnollisen kokoisen ihmisfiguurin tai omasta valokuvasta leikatun pienen hahmon avulla lapsi tai nuori seikkaili ympäristön kohteissa. Figuurin lapsi tai nuori oli samalla kertaa oma itsensä ja etäytetty paperihahmo. Tehtävän tavoitteena oli tutkia Paukun

ympäristöä ja poimia sieltä hyviä ja pahoja maailmoja hahmoille.² Lapset ja nuoret kuvasivat pareittain ja pieninä ryhminä hahmoja maailmoissaan eli eri ympäristöissään. Kuvaamisen jälkeen kuvat katsottiin yhdessä ja niistä keskusteltiin. Kuvista tehtiin portfolio, jossa oli jako hyvään ja pahaan maailmaan perusteluineen. Kuvaajat olivat sijoittaneet itsensä konkreettisesti mukaan osaan valokuvia sen lisäksi, että olivat hahmoina mukana kuvan maailmassa. Lapsi tai nuori saattoi olla kuvassa kolmin-kertaisesti: hahmona, heijastuksena ja omana itsenään.



KUVA 2: Kalenterityttöjä. Kuva: V. T.

-
- 2 Paukun ympäristön ja rakennusten tutkiminen on monivuotinen teema Lapuan taidekoulussa ja muun muassa arkkitehti Helena Teräväinen on ollut opetuksessa mukana, koska hän on tutkinut alueen merkityksiä. Teräväisen väitöskirja (2006) on nimeltään *Lapuan Vanha Paukku - uudeksi rakennettu ja puhuttu. Kulttuuriympäristön diskursiivinen muodostuminen tapaustutkimuksessa*.



KUVA 3: James Bond Paukun ympäristössä. Kuva: E. K.

Kahden haastatteleman oppilaan valokuvissa pahoina maailmoina esille tuli kohtia ympäristöstä, jossa oli rikkinäistä, sotkettua, hoitamattomaa tai ruostunutta pintaa. Esille nousi vaarallisia kohtia, kuten putoamisvaara korkealta rappusilta tai rakennuksen nurkalta, ja liikenteen vaarat alueella. Hyviä maailmoja kuvissa edusti muun muassa syksyn kaunis väriloisto.

Osa lasten poimimista valokuvissa esiintyvistä maailmoista on aikuisille miltei hätkähdyttävää katsottavaa. ”Mitä näistä pitäisi ajatella?”, pohti opettaja haastatellessani häntä. Lapsen omakuvahahmo sijoitettuna elokuvateatterin suureen sukupuolistereotypioita toistavaan mainosjulisteen luomaan maailmaan: pieni keijukaishahmo Kalenterityttöjen kymmenen, lähes alastoman, naisen keskellä. Toinen keijukaishahmo James Bondin aseensa tähtäimessä. Voi varmaankin pohtia, ettei ole vähämerkityksistä, miten paikan sosiaaliset, kulttuuriset ja fyysiset ominaispiirteet

tulevat tahattomasti ja tietoisesti osaksi lasten ja nuorten maailmoja. Ympäristöstä nousi kameran linssin kautta näkyväksi asioita, joita ei ehkä oltu osattu ajatella tai nähdä etukäteen. Yksityiskohdat nousivat vahvoina esille ympäristöstä kameran rajaamina. Jokapäiväinen arkinen ympäristö, elämismaailma, näyttäytyi yllätyksellisenä. Ihmisen, eli yhteiskunnan ja kulttuurin, arvot näkyvät ympäristössä sekä tekoina että tekemättä jättämisinä (Berleant 2006). Tekoina yllä olevassa esimerkissä olivat mainosjulisteet, tekemättä jättämisinä huoltamaton osuus ympäristöstä rikkiinäisine ja likaisine kohtineen. Mukana oli koko alue tekoina ja arvoina: rakennusten ja ympäristön kunnostus ja muuntaminen taiteen, kulttuurin, kasvatuksen ja yritysmaailman kohtaamispaikaksi.

Toiminnan paikkasidonnaisuutta voidaan analysoida paikan sosiaalisten ja fyysisten ominaispiirteiden suhteella, painoarvolla tai vaikutuksella toiminnassa. Ajatus tulee Miwon Kwonilta (2002) paikkasidonnaisen taiteen ja taiteen tekemisen teoriasta. Taiteen tekeminen on toimintaa. Toiminnan paikkasidonnaisuus, toisin sanoen, mitä sosiaalisia ja fyysisiä ominaisuuksia paikasta tutkitaan, havainnoidaan ja työestetään omin käsin ja ajatuksin, tulee hyvin lähelle ajatusta paikan elämisestä. Elämällä paikkaa paikka tulee tutuksi (Karjalainen 2006). Elämällä paikkaa siitä syntyy muistoja, ja se, miten paikkaa eletään vaikuttaa ratkaisevasti muistojen määrään ja laatuun. Muistot ja odotukset kiinnittävät ihmisiä, myös lapsia ja nuoria, paikkoihin ja muistojen ja odotusten kautta paikasta tulee ihmiselle tärkeä ja omaksi koettu. (Karjalainen 2006.)

Pierre Noran (1989) mukaan muistin paikat ovat olennaisia siinä, miten ihmiset muistavat historiaa ja menneisyyttään nykymaailmassa. Noran mukaan nykyisessä monimuotoisessa ja hektisessä maailmassa on yhä vaikeampi hahmottaa yhtenäistä kollektiivista muistikuvaa laajasta ympäristöstä koskien menneisyyttä. On helpompi kohdistaa muistot tiettyyn paikkaan, muistin paikkoihin. Siten paikat ovat hyvin merkittäviä omaa kulttuuria ja historiaa koskevalle muistamiselle. Toisaalta, jotta paikka säilyisi muistoissa, on ihmisellä oltava halu muistaa (Purhonen 2010, 34–35). Lapset ja nuoret kertoivat kummankin projektin, *Ystävänpäivän Valoteoksen* ja *Hyvä paha maailma* -tehtävän olleen mielenkiintoisen, hauskan ja innostavankin, joten voidaan olettaa, että halu muistaa on olemassa. Kummassakin tehtävässä tapahtui jännittäviksi koettuja asioita ja kommelluksia, jotka lisäsivät toiminnan ja paikan mielenpainuvuutta. Molemmissa projektissa yhdessä tekeminen teki tehtävästä innostavan.

Lisäksi toimintaa oli pitkällä aikavälillä, mikä edesauttoi muistojen syntymistä. Paikkojen historia oli osana kokemuksia. Kootusti sanottuna, paikkoja elettiin paikoista käsin: kokemuksia ja ehkä pitkäaikaisia muistoja paikasta syntyi.

Miten toiminnan paikkasidonaisuus, paikan eläminen, konkreettisesti suhteessa paikan fyysisiin ominaisuuksiin edellä mainituissa kahdessa esimerkissä? *Ystävänpäivän Valoteoksessa* paikan fyysisiä ominaisuuksia hyödynnettiin usealla eri tavalla. Teoksen ilmaisun materiaalina oli paikassa olleet lumi ja pimeys. Teoksen sijoittelussa hyödynnettiin tai mukauduttiin paikan kulkureitteihin: teosta ei tehty jälle, koska moottorikelkat, ladut ja polut kulkivat siellä, ja toisaalta valittu viettävä rantapenkere näkyi hyvin sekä sillalle että jälle eli ihmiset näkivät teoksen esteettä. Vuodenaika oli osa teoksen paikkasidonaisuutta, sillä lumitaidetta onärkevin tehdä talvella. Hyvä paha maailma -tehtävässä paikan fyysisiä ominaisuuksia tutkittiin hyvinä ja pahoina kohtina erikokoisten ihmishahmojen välityksellä. Lapset ja nuoret löysivät muun muassa vaarallisia, huoltamattomia ja kauniita syksyn väriloiston esille tuovia kohtia. He löysivät runsaasti erilaisia pintoja sekä luonnosta että rakennetusta ympäristöstä.

Ystävänpäivän Valoteoksen tekemisessä paikan sosiaalisia ominaispiirteitä elettiin valitsemalla teoksen paikaksi tietoisesti kohta, jossa kulkee paljon ihmisiä, sillä teoksen tavoitteena oli näkyä ja tuottaa iloa ystävänpäivänä. Valittu paikka on monin tavoin kohtaamispaikka sekä menneille sukupolville, joiden jättämät jäljet ovat osana paikkaa, että tämän päivän ilmajokisille, eteläpohjalaisille ja oopperan kautta laajemmalle yhteisölle. Tehtävässä tutkittiin ympäristö- ja yhteisötaiteen keinoin ystävyyden, yhteisöllisyyden, perinteiden, ympäröivän luonnon ja ympäristön suhteita toisiinsa.

Ystävänpäivän Valoteoksen paikkasidonaisuus avautuu lisää, kun sitä verrataan samojen tekijöiden toiseen ympäristöteokseen, *Norppaan*. Pajusta tehty *Norppa* olisi voinut olla toisessakin paikassa kuin mitä se oli, ilman, että teoksen merkitys olisi ratkaisevasti muuttunut. *Norppa* sijaitsi hieman syrjässä koulun pihamaalla, mitäänsanomattomassa kohdassa. Paikka oli valikoitunut helpon saavutettavuutensa vuoksi, sillä se oli koulun vieressä ja siinä kasvoi paljon pajua. Paju materiaalina oli vahvasti teoksen paikkasidonaisuutta, koettua toimintamahdollisuutta, joka oli tehty todeksi. Norpan sijaintiin vaikuttivat eniten käytännölliset syyt.

Tehtävässä ei tutkittu paikkaa tai sen ominaispiirteitä: sijainti ei ollut esimerkiksi historiallisesti merkittävä kohta, eikä paikka, jossa liikkui paljon ihmisiä tai edes norpalle eläimenä luontainen paikka. Sitä vastoin pohdittiin norppaa eläimenä, tutkittiin ympäristötaidetta ja pajua materiaalina. *Ystävänpäivän Valoteoksessa* paikka määritti voimaakkaasti teosta ja teos paikkaa. Samoilla kohdin oli ollut myös aikaisempi *Ystävänpäivän Valoteos* saman taidekoulun tekemänä, paikka kohtaamispaikkana oli oleellinen ja tarkoituksellinen osa teosta, ja myös teoksen fyysiset materiaalit olivat pääosin valitusta paikasta peräisin.

Hyvä paha maailma -tehtävässä tavoitteena oli tutkia paikkaa. Paikan sosiaaliset ominaispiirteet eivät välttämättä välity helposti valokuviiin, tai ainakaan yhtä helposti kuin fyysiset ominaisuudet, jotka voi suoraan nähdä. Pieni ihmisfiguuri sijoitettuna kahden kiven väliin saattaa ulkopuoliselle ihmiselle olla vain valokuva, jossa näkyy kiveä ja leikattu paperinen lapsen hahmo. Kuvan ottajille ja paikalliselle yhteisölle kivi sijoittuu paikkaan ja siihen liittyvä sosiaalinen merkitys nousee muistoista mieleen: kuvassa on Lapuan räjähdyksessä kuolleiden paikkakuntalaisten muistomerkki. Haastatteluissa tuli esille, että kuvan ottaneet lapset tiesivät hyvin mikä kyseisen kiven – kuvanveistoteoksen ja muistomerkin – merkitys on. Tieto oli osa heidän kollektiivista muistiaan. Tieto oli osa heidän Paukkuun liittyviä muistojaan myös siten, että veistoksen tehneen taiteilijan lapsenlapsi oli samassa ryhmässä kuvataidekoulussa ja tietoinen teoksesta ja sen merkityksestä, ja hän välitti tietoa myös muille. Elokuvajulisteet taas toivat nykykulttuurin ja yleismaailmallisen kulttuurin edustajina ajan sukupuoliarvostukset ja -arvot esille. Rakennetulla paikalla onkin sosiaalisten ja fyysisten ulottuvuuksien ohella aina kulttuurisia ominaispiirteitä (Casey 1993, 31–32; Forss 2007, 96). Paikan fyysiset, sosiaaliset ja kulttuuriset ominaispiirteet tuottavat yhdessä ja suhteessa toisiinsa mielikuvia, jotka ovat tärkeässä roolissa paikkakokemuksessa. (Forss 2007, 100–110.)

Paukun ympäristöön ja rakennuksiin on muodostunut luonnollisen ajankierron myötä eroosion ja elämisen jälkiä. Paikan kuluminen, kuten ruostunut pinta, näkyy ajallisena syvyytenä jokaiselle. Luonnollisen ajan kulku eli ajalliset jäljet ympäristössä ja rakennuksissa olivat oppilaista mielenkiintoisia, sillä niitä oli kuvattu paljon. Luonnollinen aika näkyy paikoissa ja välittyi valokuviinkin, mutta kirjoihin ja kansiin muistiinmerkittynä paikan historiana tallentuu historiallinen aika. (von Bonsdorff

1998, 165; Forss 2007, 83–85.) Paikan historiallinen aika ei aina avaudu ulkopuoliselle, vaikka se olisi läsnä, kuten esimerkiksi edellä mainittu muistomerkki. Oppilaiden ottamat valokuvat kertovat eri tarinaa paikalliselle ja ulkopuoliselle.

Paikkasuhteen muodostumisen näkökulmasta oleellisinta ei ole se, mitä tarkkoja kohteita lapset ja nuoret kameroidensa linseillä tallensivat. Paukku paikkana tuli tutummaksi oman toiminnan kautta ja tässä hetkestä käsin toimien: toiminnalla, kaikilla kokemuksilla ja kaikkiin kohteisiin tutustumisilla on merkitystä, sillä ne kaikki ovat paikkasuhteen muodostumisen rakennusosia. Paikan sosiaalisia ja kulttuurisia ominaispiirteitä, paikan historiallista aikaa, on ylipäätään haasteellista valokuvata ja yhtä haasteellista tulkita toisen valokuvista. Kuvat merkitsevät eri yhteyksissä eri asioita. On silti mielenkiintoista, mitä kohteita lapset ja nuoret kuvasivat Paukusta. Mitä he huomasivat hyvinä tai pahoina maailmoina? Kuvis-
sa välittyy voimakkaasti ihmisen jättämät jäljet ja ihmisen läsnäolo ympäristössä: puoliksi syöty omena maassa, tupakantumppi, alueella olevat ihmiset, mainoskyltit, raja-aidat, rakennetun ympäristön yksityiskohdat ja etenkin elokuvajulisteteiden luomat maailmat olivat innostaneet kahta oppilasta, jotka ovat mukana tutkimuksessani. Kuvis-
sa välittyy ihmisen vaikutus paikassa: mitä toiset tekevät kuvaushetkellä ja millaisia jälkiä ihmisen on tähän ympäristöön tuottanut.

Edellä olevissa aineistoesimerkissä paikkaa havainnoitiin ja elettiin tutkimalla sitä pitkällä aikavälillä ja eri menetelmin. Lapset ja nuoret tutkivat paikkojen fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia ominaispiirteitä itse tehden ja kokien paikoissa. Omakohtainen toiminta ympäristöissä ja pitkäaikainen havainnointi tuottivat omia kokemuksia ja omia muistoja, ja kiinnittivät siten lapsia ja nuoria paikkoihin.

Taidetta kulttuuriperintöpaikassa

Perinteet ja oman taiteenalan historia ovat mukana opetussuunnitelmis-
sa³, mutta havainnoidessani opetusta ja lukiessani lukuvuosisuunnitelmia
en löytänyt kovinkaan paljoa perinteisiin liittyvää sisältöä. Minua vaiva-
si ajatus, että ne puuttuivat käytännön opetuksesta. Aineistoa lukiessani
havahduin näkökulmaan, että oman alueen perinteen omaksumisessa
taiteellinen toiminta kulttuuriperintöpaikoissa ja yhteisölle merkityksel-
lisissä paikoissa näyttäisi olevan usein käytetty tapa toimia. Perinteet ja
paikallisuus välittyvät paikkoina opetuksessa. Paikan merkityksellisyys
nousi esille Ilmajoen aineistoa analysoidessani. Aimokoulussa yhteisölle
tärkeät paikat ovat osa sisältöjä ja samoissa paikoissa tehdään teoksia ja
toimitaan vuodesta toiseen. Sama ilmiö nousi esille Valkeakosken käsi-
työkoulun ja Lapuan taidekoulun tehtäväesimerkeistä.

Siirtämisen metafora on kulttuuriin, ja oman tulkintani mukaan
silloin myös taiteisiin, sovellettuna harhaanjohtavaa ajatusrakennelmaa,
kirjoittaa Tim Ingold (2011). Ingoldin mukaan kulttuuria ei voida siirtää
informaationa, kuten ei myöskään käytännöllisiä taitoja, tietoja ja osaa-
mista. Prosessina se on pikemminkin ohjattua uudelleen löytämistä kuin
faktojen siirtoa. Taitoja opetteleva vasta-alkaja asetetaan useissa kult-
tuureissa tilanteisiin, joissa näytetään konkreettisesti, miten toimitaan ja
mikä taidoissa on oleellista. Kun toimitaan itse, taito löydetään eli ikään
kuin keksitään se itse uudestaan. Kulttuurisen ymmärryksen saavuttami-
seen pätee sama kuin taitojen oppimiseen. Tutkimassani taiteen perus-
opetuksessa korostuu nimenomaan toimiminen ja tekeminen itse: taitoja
ja asioita löydetään itse elämällä niitä omakohtaisesti läpi.

Ajatukselle jatkoksi sopii Hans Georg Gadamerin (2002, 48–49) aja-
tus perinteiden elämisestä ja perinteiden elämisestä siten, että ne löyde-
tään uudelleen kerta kerran jälkeen. Perinteet pysyvät elävinä vain niitä
elämällä kussakin ajassa. Perinteiden yhteydessä säilyttäminen sanana
ja ajatusrakennelmana on väärä, väittää Gadamer, sillä säilyttämisessä
perinteet muuttuvat kuolleiksi. Säilyttäminen viittaa muuttumattomuus-
teen, jolloin saattaa käydä niin, että perinteet lakkaavat puhuttelemasta
muuttuneessa ajassa eläviä ihmisiä ja perinteet alkavat jäädä vieraiksi, ne

3 Ks. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2005.
Helsinki: Opetushallitus, mm. sivut 28, 31, 35–37. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat
perustuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan.

museoituvat. Yhteys perinteisiin katkeaa, sillä välistä puuttuu yhdistävää oleellista tietoa. Gadamerin mukaan perinteitä tulee pikemminkin lähestyä ajatuksella: mitä mahdollisuuksia ne tarjoavat tässä ajassa ja tämän ajan ihmisille.

Taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa yhteisölle merkityksellisiä paikkoja ja niiden perinteitä eletään löytäen merkitykset omakohtaisesti toimien. Lasten ja nuorten toimintana paikat ja perinteet kohdataan osin ennakkoluulottomasti, vailla aikuisilta tulevia ennako-oletuksia, ja siten uudistuen. Aineistoesimerkissä Kyrönjoen historiallisesti latautunut paikkaa lähestyttiin talvitaidetta tekemällä: rinnalla kulkivat paikan menneisyys ja merkitys yhteisölle. Paikkasuhteen rakennusaineiksi syntyi uusia kokemuksia. Vanhan Paukun ympäristön fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä tutkittiin lähestyen paikkaa esteettisen toiminnan ja taiteen keinoin löytäen paikasta omakohtaisesti erilaisia merkityksiä.

Siten voidaan tulkita, että paikkojen kulttuuriset ja sosiaaliset merkitykset muokkautuvat omiksi toimimalla paikoissa ja oleilemalla, viiptylemällä paikoissa. Esimerkiksi oman alueen kulttuuriperinnön omaksumisessa taiteellinen toiminta kulttuuriperintöpaikoissa ja yhteisölle merkityksellisissä paikoissa näyttäisi olevan mielekäs ja paljon käytetty tapa toimia. Toisin sanoen, taidekasvatus kiinnittää lapsia ja nuoria lähiympäristön kulttuurisesti merkittäviin paikkoihin.

Kaikesta tästä syntyy osallisuutta omiin ympäristöihin ja omaan kulttuuriperintöön. Kyseessä on kulttuuriperintöpaikan uudelleen eläminen. Lapset ja nuoret liittyvät osallisiksi prosessiin ja tietovarantoihin, jossa tietty paikka on yhteisölle merkityksellinen. Schützia (2007) siteeraten iso osa inhimillisestä tietovarannosta on sosiaalisesti rakentunutta tietoa ja tietämystä. Ihmiset tuottavat yhdessä tiedon. Paikasta syntyy lapsille ja nuorille kokemuksia, muistoja ja siten paikka tulee tutummaksi, osaksi omaa identiteettiä, omaksi paikaksi.

Annette Arlanderin (2010) käyttämä käsite kohtaamispaikka avaa suhdetta tilaan ja toimintaan, jota kulttuuriperintöpaikoissa edellä esiteytyissä aineistoesimerkeissä tapahtuu: paikka on kulttuurin, historian, nykypäivän ja ennen kaikkea ihmisten kohtaamispaikka. Tämän ajan ihmisten, aineistossani myös lapset ja nuoret, ja menneen ajan ihmisten, joiden jäljet paikoissa ovat läsnä yhteisön muistina, rakennettuna ja muokattuna ympäristönä.

Lopuksi

Kootusti voidaan tulkita, että yksi ympäristösuhteen konkreettisen ilmenemisen muoto lapsille ja nuorille taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa on, että suhdetta ympäristöön muodostuu suhteina tiettyihin paikkoihin. Paikat tulevat tutuiksi lapsille ja nuorille toimimalla niissä. Välitön omakohtainen kokonaisvaltainen kokemus on oleellista ja sitä pyritään tuottamaan opetuksessa.

Suhde paikkaan on ensisijaisesti aina henkilökohtainen. Paikat voivat olla lisäksi ja samaan aikaan merkityksellisiä kohteita yhteisölle, kuten kulttuuriperintöpaikat.

Toiminnan tavoitteena ei ole niinkään opettaa lapsille ja nuorille paikan kulttuuriperintöä faktatietoutena. Tavoitteena on pikemminkin tehdä paikka tutuksi toimimalla siellä. Toisinaan vaikuttaa jopa siltä, että opettaja ei tietoisesti opettamismielessä vie lapsia ja nuoria kulttuuriperintöpaikkoihin, vaan niihin mennään syystä, että ne ovat yhteisölle tärkeitä. Paikan sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys on niin vetovoimainen, että se imaisee miltei tiedostamatta luokseen. Esimerkiksi Kyrönjoen rantapaikka Ilmajoella on ollut satoja vuosia ihmisten kohtaamispaikka, ja se on sitä yhä. Se on ollut paikka menneille sukupolville, ja on sitä tämän ajan ihmisille, opettajalle, ja taiteen perusopetuksen toimintana siitä muodostuu paikka myös lapsille ja nuorille, joita opettaja sinne vie.

Voidaan sanoa, että yksi tapa opettaa yhteistä kulttuuriperintöä taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa on opettaa sitä ulkoympäristöjen paikoissa, joissa kyseinen perinne on läsnä fyysisinä, kulttuurisina ja sosiaalisina ominaispiirteinä. Ympäristöihin, kuten kulttuuriympäristöön, ja omaan kulttuuriperimään muodostuu vahvempi suhde löytämällä perinne uudelleen itse toimien sitä ja eläen sitä yhdessä toisten kanssa. Toimien yhdessä taiteen keinoin, kuten esimerkeissäni tulee esille.

Yrjö Hailan (2001) mukaan ympäristöherätyksen luoma ympäristöhuoli on kulttuurisesti tuotettu näkökanta ja siten siihen ei voida vastata pelkästään luonnontieteiden tiedolla. Luonnontiede ei tunnista ympäristön ja luonnon kulttuurisia arvoja eikä kykene siten niihin vastaamaan. Vastaus ympäristöhuolen työstämiseen löytyy tältä osin kulttuurista itsestään. Ympäristön tutkimiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan taidetta ja taidekasvatusta.

Lähteet

- Arlander, A. (2010). Kohtaamispaikka, epäpaikka, vastapaikka ja performanssi. Teoksessa Lea Kantonen (toim.), *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta* (86–94). Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Berleant, A. (1992). *The aesthetics of environment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berleant, A. (1997). *Living in the landscape: toward an aesthetics of environment*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Berleant, A. (2006). Mitä on ympäristöestetiikka? Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.), *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka* (66–85). Helsinki: Yliopistopaino.
- Boeckel, J. van (2013). *At the heart of art and earth. An exploration of practices in arts-based environmental education*. Aalto-yliopiston julkaisusarja Doctoral dissertations 73/2013. Helsinki: Aalto University.
- Bonsdorff, P. von (1998). *The human habitat: aesthetic and axiological perspectives*. Jyväskylä: Gummerus.
- Bonsdorff, P. von. (1999). Helsingin kaupunki ja taiteen kaupunki. Teoksessa *Saman taivaan alla. Taidetta kaupungissa 1999–2000 I*. Kallio 1.9.–30.11.1999. Nykyaikaisen taiteen museon julkaisuja 57. Helsinki: Kiasma, Nykyaikaisen taiteen museo, (11–19).
- Casey, E. S. (1993). *Getting back into place: toward a renewed understanding of the place-world*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Forss, A-M. (2007). *Paikan estetiikka eletyn ja koetun ympäristön fenomenologiaa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gadamer, H-G. (2002/1986). *The relevance of beautiful and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H-G. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Haila, Y. (2001). Ympäristöherätys. Teoksessa Y. Haila & P. Jokinen (toim.), *Ympäristöpolitiikka. Mikä ympäristö, kenen politiikka* (21–46). Tampere: Vastapaino.
- Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.) (2001). *Ympäristöpolitiikka. Mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (189–222). Tampere: Vastapaino.
- Ingold, T. (2011). Ihmisluontoa vastaan. *Niin & näin* 2/2011, 14–24.
- Karhu, M. (2013). *Taide sosiaalisen kokemuksen ilmaisuna. Taiteellisen teoreettisen tutkielman taiteen tekemisen lähtökohtiin*. Aalto-yliopiston julkaisusarja Doctoral dissertations 86/2013. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Karjalainen, P. T. (2006). Ajassa ja tilassa: paikka kertomispositiona. *Synteesi* 1/2006 nro 1, 38–47.

- Karlsson, L. (2003). *Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kohák, E. (1997). Puille puhuminen. Suomentanut Y. Uurtimo. Teoksessa Y. Uurtimo ja V. Jaaksi (toim.), *Ympäristöfilosofian polkuja* (79–201). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kwon, M. (2002). *One place after another: site-specific art and locational identity*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Väitöskirja TKK arkkitehtiosasto. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia fenomenologisesti? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (26–43). 2. korj. ja täyd. p.: Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laki taiteen perusopetuksesta 424/1992. Saatavilla <URL: [http:// www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19920424](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19920424) >, 26.6.2014.
- Lappalainen, S. (2007). Johdanto: mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (9–14). Tampere: Vastapaino.
- Manen, M. van. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse press.
- Mäkelä, M. (2009). *Sääkirja*. Helsinki: WSOY.
- Määttänen, P. (2009). *Toiminta ja kokemus pragmatistisen terveen järjen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: les lieux de mémoire. Kääntänyt M. Roudebush. *Representations* no. 26. Special issue: memory and counter-memory. Spring 1989. University of California Press, 7–24. Saatavilla <URL:<http://www.jstor.org/stable/2928520>>, 10.1.2014.
- Pihlström, S. (2000). Luonnon arvo, inhimillinen toiminta ja ihmettely. Teoksessa A. Haapala & M. Oksanen (toim.), *Arvot ja luonnon arvottaminen* (25–37). Helsinki: Gaudeamus.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. e-kirja. London: SAGE.
- Purhonen, T. (2010). Sitten, silloin, tässä, nyt: paikkasidonnaisen taiteen historian neljä suuntaa. Teoksessa L. Kantonen (toim.), *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua keskusteltavaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta* (25–38). Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Ross, S. (2006). Paradokseja ja arvoituksia: puutarhojen ja kaupunkiluonnon esitteellisestä arvostamisesta. Teoksessa A. Haapala & M. Kunnaskari (toim.), *Paradokseja paratiiseissa: näkökulmia urbaanin luonnon kysymyksiin* (17–40). Lahti: Kansainvälinen soveltavan estetiikan instituutti.
- Schütz, A. (2007). *Sosiaalisen maailman merkityksessä rakentuminen: johdatus ymmärtävään sosiologiaan*. Tampere: Vastapaino.

- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2005.* 2005. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla <URL:http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf, 21.1.2014.
- Teräväinen, H. (2006). *Lapuan Vanha Paukku - uudeksi rakennettu ja puhuttu: kulttuuriympäristön diskursiivinen muodostuminen tapaustutkimuksessa*. Väitöskirja TKK arkkitehtiosasto. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Willamo, R. (2012). Miten ympäristömuutos aiheutetaan ja koetaan ongelmaksi? Teoksessa K. Lummaa, M. Rönkä & T. Vuorisalo (toim.), *Monitieteinen ympäristötutkimus* (131–140). Helsinki: Gaudeamus.
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (223–241). Tampere: Vastapaino.

Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastelen lapsuuden valokuvia. Olen kiinnostunut siitä, millaista tarinaa kuvat kertovat lapsuudesta. Pohdin, millaista lapsuuden kulttuurista tarinaa valokuvista on luettavissa. Aineisto koostuu kansainvälisessä työpajassa kerätyistä valokuvista sekä tutkijan havainnoista. Työpajatyöskentelyn lähtökohtana olivat valokuvat ja aiheena oli paikka. Lapsuuden valokuvien avulla aikuiset muistelivat koettua paikkaa ja sen merkitystä nykyiseen elämään.

Aineiston analyysi pohjautuu narratiivisuuteen. Tarkastelen valokuvia kuvallisina ja kerrottuina tarinoina. Tulkintaan liitän myös representaation käsitteen, jonka kautta tuon esiin kuvan ja kielellisen esityksen kokonaisuutta. Tutkimuksen lapsuuden kuvista on luettavissa kolme erilaista aihealuetta: paikat, jossa ollaan sisarusten ja ystävien kanssa, vanhempien hoivan paikat sekä kaukaiset paikat. Tutkimus osoittaa, että lapsuuteen liittyvät paikat kertovat subjektiivisen tarinan kautta kulttuurista tarinaa. Henkilökohtainen paikka määrittyy suhteessa toisiin ihmisiin. Kasvatuksen näkökulmasta lapsuuden paikkojen kuvaaminen ja kertominen luo mahdollisuuden nähdä paikat lapsen näkökulmasta ja suunnitella lasten elinympäristöä lasten kokemusten kautta.

Avainsanat: valokuva, paikka, lapsuus, muistelutyömenetelmä, narratiivinen

Abstract

The aim of this study is to examine what kinds of stories are depicted in childhood photos and what types of cultural stories can be read about them. The data consists of photographs. In addition, I draw on my field notes collected in an international workshop that discussed the ways in which memories, place and photos are entangled. In this workshop, adults reminisced their childhood through photographs and reflected the

relevance of places in their memories and the significance of those places in their current life.

The analysis is based on the narrative structure of the photographs and their stories. I scrutinize the photographs as pictorial and narrative objects. The interpretation examines the concept of representation by connecting the presentation of the image with the linguistic entity. The study of childhood photos is centered on three different themes: the places where we are pictured with our siblings and friends, places where we are in our parents' care, as well as distant places. Research shows that childhood-related places tell the story of culture through the subjective story. A personalized place is defined in relation to other people. From the viewpoint of childhood education, describing places and telling stories create an opportunity to see places from the perspective of the child and design the child's living environment from the perspective of children.

Keywords: photograph, place, childhood, memory-work, narrative

Elämän aikana käymme monissa paikoissa. Koti on paikka, jossa asumme. Käymme koulua, teemme retkiä, matkustelemme. Osa koetuista paikoista jää hetkellisiksi kokemuksiksi ja emme palaa niihin konkreettisesti emme ajatuksissamme. Osa paikoista jää elämään muistoissamme, koemme eletyn paikan merkityksellisenä. Paikat on voitu ikuistaa valokuviksi ja niiden avulla voimme muistella ja kertoa paikan tarinaa pohtien sen merkitystä nykyisyydessä. Tämänkaltaisen työskentely toteutui työpajassa, missä muisteltiin lapsuuden valokuvien avulla merkityksellisiä lapsuuden paikkoja. Artikkelini pohjautuu kansainväliseen valokuvamuistelu-työpajatyöskentelyn aikana esiteltuihin lapsuuden valokuviin. Työpaja toteutettiin Reykjavíkissa ja Rovaniemellä keväällä 2012 ja siihen osallistui 14 opiskelijaa seitsemästä eri maasta. Toimin työpajan yhtenä ohjaajana. Työskentelyn lähtökohtana olivat valokuvat ja aiheena oli paikka.

Yksittäinen kuva on tietoa eletystä elämästä ja se kertoo tarinaa kulttuurista, ajasta sekä yhteisöistä. Työpajassa lapsuuden valokuvien avulla muisteltiin koettua paikkaa ja sen merkitystä nykyiseen elämään. Työpajatyöskentely pohjautui haugilaiseen muistelutyömenetelmään, jossa ajatuksena on lapsuuden muistojen tarkastelu ja reflektointi. Valokuvien

ja muisteluiden avulla palataan tiettyyn tapahtumaan ja pohditaan sen merkitystä tässä ajassa. (ks. Haug 1987.)¹ Menneiden tapahtumia reflektoidaan nykyhetkestä käsin ja syvennyttään siihen, miten yksilöt uusintavat yhteiskunnallisia rakenteita ja miten he rakentavat itsensä olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin toistaen ja tuottaen tiedostamattaan erilaisia arjen käytäntöjä (ks. Ewing, Hyle, Kaufman, Montgomery & Self 1999; Widerberg 1995). Muistelutyömenetelmän tavoitteena on omien ja muiden osallistujien kertomien muistojen kautta syventää ymmärrystä arjessa oleviin ilmiöihin (ks. esim. Haug 1987; Jansson, Wendt & Åse 2008) kuten kasvatuksen valtaan ja sukupuolittuneisiin käytäntöihin (Ylitapio-Mäntylä 2009). Muistelutyömenetelmä pohjautuu koettujen tapahtumien kertomiseen ja kuvaamiseen, ja sen tieteenfilosofinen perusta on feministisessä sekä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä.

Lapsuuden ympäristöä ja paikkoja on tutkittu erilaisista lähtökohdista. Keskityn tässä artikkelissa tarkastelemaan lapsuuden valokuvia, jotka esittävät ei-institutionaalisia paikkoja niin sanottuja epävirallisia paikkoja (ks. Raittila 2009). Vapaa-ajan määrittelen tässä artikkelissa ajaksi, jota ei määritä mikään institutionaalinen toiminta. Aikaisempia tutkimuksia lasten vapaa-ajan paikkakokemuksista on tutkinut Tori Derr (2006), jonka tutkimus tarkastelee kaupunki- ja maaseudun lasten paikkakokemuksia Meksikossa. Vapaa-ajan paikkakokemus näkyy lapset ja luonto -tutkimuksissa. Luonnon merkitystä lapsen hyvinvoinnille ja kasvun tukemiselle on tarkasteltu muun muassa lapsen ja eläinten suhteen kautta (Taylor & Kuo 2006). Vapaa-ajan tutkimuksiin liittyvät myös tutkimukset, joissa on tarkasteltu lapsen mahdollisuuksia liikkua eri paikoissa kuten kaupunkiympäristössä (Kytä 2003; 2004) ja joissa on tutkittu ympäristöjä lapsiystävällisestä näkökulmasta (Broberg, Kytä & Fagerholm 2013).

Monet lapsuuden paikkaan ja tiloihin liittyvät tutkimukset kiinnittyvät kouluympäristön tarkasteluun (Hyry-Beihammer & Autti 2013; Ridgers, Knowles & Sayers 2012; Villanen & Alerby 2013). Lapsuuden paikkoja on tutkittu varhaiskasvatuksessa, muun muassa Raija Raittila (2008; 2009) on tutkinut päiväkodin pihan ja kaupunkiympäristön merkitystä

1 Tutkija ja psykologi Frigga Haug kehitteli 1980-luvulla yhdessä tutkimusryhmänsä kanssa muistelutyömenetelmän, jossa omien lapsuuden ja nuoruuden muistojen kautta avataan ja reflektoidaan erilaisia arkeen liittyviä käsityksiä. Muistelutyöryhmässä on siis jokin valittu tema, jonka kautta arjen ilmiöitä tutkitaan. (ks. Haug 1987.)

lapsen arjessa. Edellä mainitut kiinnittyvät institutionaalsiin ympäristöihin. Kouluun ja päiväkotiiin liittyvissä tutkimuksissa on yhtymäkohtia omaani ja luen kyseisiä tutkimuksia suhteessa aineiston analysointiin ja tulkintaan.

Artikkelissa on tarkastelun kohteena lapsuuden paikat, joita aikuiset muistelevat valokuvien avulla. Valokuvat on otettu valokuvien omistajien lapsuudessa tai nuoruudessa. Valokuvaajana on osassa kuvassa ollut joku muu ja osan kuvista on ottanut valokuvan omistaja itse. Olen kiinnostunut siitä, millaista lapsuuden kulttuurista tarinaa valokuvista on luettavissa. Luen henkilökohtaisista kuvista lasten elämismaailmaan liittyviä tarinoita. Menneiden tapahtumien kautta pohdin nykyisyyden lapsuuden paikkoja. Taustalla on muistelutyömenetelmän lähtökohta-ajatus siitä, kuinka aikuisena voi tiedostaa oman lapsuuden ja nuoruuden muistojen kautta nykyisyydessä olevien ilmiöiden rakentumista ja uudelleentuottamista, esimerkiksi kasvatuksessa (ks. esim. Kokko 2007; Kosonen 1998). Taustalla on myös epäsuotuisten käytäntöjen näkyväksi tekeminen, esimerkiksi kasvatukseen liittyvien valtasuhteiden tiedostaminen (Ylitapio-Mäntylä 2013). Valokuvien ja tarinoiden kautta voi nähdä ja kuulla hyviä käytäntöjä, jotka edelleen ovat mielekkäitä toimintatapoja nykyhetkessäkin.

Teoreettis-metodologinen näkökulma kiinnittyy sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan todellisuus rakentuu inhimillisissä käytännöissä syntyvistä kulttuurista konstruktioista. Yhteiskunnan ja yhteisöjen toiminnot säilyvät ja elävät ihmisten toistamissa teoissa ja tarinoissa. (Heiskala 2000, 197–198.) Tieto on aina sosiaalisissa käytännöissä tuotettua; ihmisten kohtaamisissa, tekstin ja lukijan sekä kuvan ja katsojan kohtaamisessa rakennettua ja uudelleenkonstruoitua. Kuvat ja tarinat eivät pelkästään heijasta sosiaalista todellisuutta, vaan sitä luodaan katsomisen ja kertomisen hetkellä (Hänninen 1999). Tutkimukseni analyttis-metodologinen näkökulma pohjautuu narratiivisen lähestymistapaan ja tarkastelen valokuvia visuaalisina kertomuksina. Narratiivisuus kytkeytyy sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaan, sillä todellisuutta kerrotaan ja kielellistään, mutta myös ei-kielellinen on läsnä esimerkiksi visuaalisessa kuten tässä tutkimuksessa. Subjektin kertoessa tarinaa omasta lapsuuden paikastaan, konstruoi hän samanaikaisesti sosiokulttuurisesta maailmastaan laajemmin (ks. Saastamoinen 2000). Tutkimuksessani sosiaalinen konstruktionismi painottuu ajatukseen, jossa tarina ja ei-kielellinen valo-

kuva rakentavat tietoa sosiaalisesta todellisuudesta (ks. Hänninen 1999, 27–28). Lapsuuden paikoista kertominen on merkityksellistä kertojalle itselleen ja samalla luodaan ymmärrystä yleisesti lapsuuden kulttuurin rakentumisesta ja lapsuuden mielipaikoista (ks. Kyttä 2004).

Paikka käsitettä avaam Edward Relphin (1976) klassista teoreettista näkökulmaa soveltaen ja rinnalla käytän uudempiä lapsuuden paikkatutkimuksia. Lisäksi feministinen tutkimusperinne kiinnittyy tutkimukseni teoreettis-metodologisiin lähtökohtiin, erityisesti tutkijan tiedon tuottamisen tarkasteluun.

Konkreettinen ja abstraktinen paikka

Paikat jäävät ihmisten mieliin, ne elävät ihmisten muistoissa ja kerrotuissa tarinoissa. Paikat elävät meissä, ja yhtäläillä paikat ovat merkityksellisiä ihmisen elämän rakentajia (ks. Kyttä 2003, 77). Artikkelissa määrittelin paikka käsitettä konkreettisena, kun analysoin lapsuuden valokuvia. Edward Relph (1976, 141) määrittelee paikan konkreettisena maisemana, sijaintina ja yhteisönä, jossa ihmiset kohtaavat toisiaan ja elävät kokien erilaisia tuntemuksia ja kokemuksia. Relph korostaa paikkaan liittyviä koettuja asioita ja toimintaa konkreettisena ja merkityksellisinä ihmisen elämässä.

Paikkakokemuksia voi pohtia kuulumisen kautta eli kuinka sisä- tai ulkopuoliseksi yksilö voi kokea tietyn paikan. Edward Relph (1976, 142) on jaotellut paikkakokemuksia eri tasoille juuri paikkaan kuulumisen suhteen. Syvin paikkakokemus taso on sellainen, missä yksilö voi olla oma itsensä. Lievin ja pinnallisin paikkaan kuuluminen on sellainen, jossa paikka ei jää mieleen eikä herätä minkäänlaisia tuntemuksia. Näiden väliin jää paikkakokemus, jossa yksilö kokee kuulumista johonkin kulttuuriin ja yhteisöön. Väliin jäävä taso voi olla myös sellainen, jossa paikka tulee merkitykselliseksi siksi, että sosiaalisten tapojen mukaan paikka on merkittävä. Sosiaalisten tapojen mukaisia merkityksellisiä paikkoja ovat muun muassa historialliset paikat, kuten Pisan kalteva torni tai Eiffel-torni. Tunnettujen paikkojen kokeminen piirtynee kokijan mielessä merkitykselliseksi paikan historiallisen luonteen vuoksi.

Kiinnitymme siis paikkoihin eri tavoin, ja paikat jättävät jäljen meihin. Paikka, joka muistetaan ja josta kerrotaan, on kertojalle elävä ja mer-

kityksellinen. Pauli Tapani Karjalainen (2006) puhuu topobiografiasta, joka kuvaa yksilön paikkasuhdetta elämänkerrallisesti merkityksellisenä. Tietyt paikat kulkevat mukamme elämän eri vaiheissa, ja ne tulevat näkyviin ja kerrotuiksi esimerkiksi valokuvien avulla. Topobiografinen ajattelumalli, joka toteutui työpajatyöskentelyssä, kiinnittyy paikan muistamiseen, ja muisti on aikaan sekä paikkaan sidottua (Karjalainen 2006, 88). Paikan kiinnittyessä vahvasti subjektiiviseksi tuntemukseksi ja kokeemukseksi, on se samalla kiinnittynyt kulttuuriin, jolloin paikka näyttäytyy jaettuna tarinana. Subjektin tarina muovautuu ja rakentuu suhteessa kulttuuriin ja yhteiskuntaan.

Paikan abstraktisuus ilmenee tässä tutkimuksessa tutkijan position paikantamisena. Abstraktinen paikka näkyy tiedon tuottamisen paikkana ja tutkijan paikantamisena sekä tutkijan ja tutkittavan paikkoina tuottaa tietoa (Ronkainen & Naskali 2007, 65). Feminististen tutkijoiden korostama ajatus tutkijan position paikantamisesta (ks. Ahmed 2000, Ronkainen 1999, Saarinen 2003) konkretisoitui tutkimukseni analyysivaiheessa. Abstraktisuus on tutkijan paikan pohdintaa aineiston luennan suhteen. Tutkijan position tarkastelussa sovellan edellä mainittua Relphin sisä- ja ulkopuolisuuden ajatusta.

Paikka määrittyy tutkimukseni valokuva-aineistossa konkreettisena paikkana, joka on jollain tapaa merkityksellinen kokijalle. Se jää merkitykselliseksi kokijalle erityisesti silloin, kun se tarjoaa jotain toimintaa ja tunnetta, jotka kiinnittyvät subjektin sen hetkisiin tekemisen ja toimimisen tarpeisiin. Paikka voi myös olla toimintaa tukeva tai rajoittava tekijä. (Kytä 2006.) Lapsuuden paikka voi jäädä merkityksellisinä mielen esimerkiksi vapaana paikkana leikkiä tai rajoittavana tilana toteuttaa itseään.

Lapset kokevat paikan ruumiillisesti monin eri tavoin. He oppivat tuntemaan ympäristöään luontaisesti kokeilemisen, uteliaisuuden ja seikkailunhalunsa kautta. Erilaisiin paikkoihin tutustuminen ja niiden haltuunotto vaatii luovaa katsetta nähdä kivet, kannot ja sammalmättäät ihanteellisina leikkipaikkoina. Lasten kulttuurisella taustalla on merkitys paikkakokemuksissa. Perheen ja lähipiirin antamat merkitykset eri paikoille kulkee lasten mukana. (Derr 2006.) Paikkakokemus ja -tieto ra-

kentuvat ja muovautuvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, joita niin lapset kuin aikuisetkin kohtaavat omassa kulttuuriympäristössään.

Valokuvien representaatio, narratiivisuus ja visuaalisuus

Valokuvat kertovat tarinaa tietyistä tapahtumista, paikoista ja ihmisistä, jotka on tallennettu kuvaksi. Ne esittävät yksittäisiä tilanteita tapahtuneista asioista ja ilmiöistä tietyssä ajassa. Ne kertovat välähdyksiä ja hetkiä elämän arjesta, maailmasta ja ihmisistä. Valokuva on sekä subjekti että objekti ja viesti sekä viestin lähde (Lundström 2012, 29). Valokuvat rakentavat ja jäsentävät todellisuuttamme. Ne kertovat eri kulttuurien arvoista ja asenteista, ylläpitävät tai purkavat ihanteita ja normeja. (Mäkiranta 2010, 100.) Valokuvilla on siis vahva osa todellisuuden rakentajina, ja ne heijastavat yhteiskuntamme ajallista ja paikallista kulttuuria, elämää ja arjen käytäntöjä. Ne voivat kertoa kasvatukseen liittyvistä arvoista ja ihanteista. Esimerkiksi viralliset luokkakuvat kuvastavat koulua, oppimista ja kasvatusta hallinnan ja järjestyksen paikkana. Luokkakuvissa kautta historian on seisottu tai istuttu kunnollisesti rivissä. Nykyään on jo kuitenkin nähtävissä vapaampia virallisia luokkakuvia kuin ennen.

Valokuvat ja niistä kerrotut tarinat rakentavat todellisuutta ja kertovat arjen ilmiöistä kuvallisen ja kielellisen vuorovaikutuksessa. Verbaalinen kerronta on vahvasti läsnä kuvien tarinassa. Haasteena on tarinan tavoittaminen, sillä valokuvassa on samanaikaisesti löydettävissä monta tarinakerrosta (Österman 2007). Verbaalisuus liittyy myös kuva-analyysiin ja representaation käsitteeseen. Kuvat ja tarinat nivoutuvat yhteen ja representoivat arjen käytäntöjä. Määrittelen representaation käsitteen visuaalisena ja puhuttuna eli kuvan sekä kielellisen esityksen kokonaisuutena. Representaatiohin liittyy aina monimuotoista tulkintaa esitetävän kohteen, esittäjän ja tulkitsijan välillä (Pietarinen 2010, 106). Miellän representaatiot konstruktionistisesti rakentavaksi ja tuottavaksi ja tällöin ymmärrys verbaalisuudesta ja kuvallisuudesta antaa todellisuudelle merkityksen (ks. Rossi 2010, 268).

Konstruktionistisen ajattelun mukaisesti jokin tekijä on merkityksen muodostumisen liikkeen aloittaja olematta ainoa tiedon tuottaja, sillä katsojat, lukijat ja kuulijat tekevät tulkintoja kohteesta tuottaen uudelleenkonstruoitua tietoa (Rossi 2010, 270). Yksittäinen valokuva tai kerrottu

tarina, puhe on representaatio sinänsä. Mutta myös valokuvasta kerrottu tarina, valokuvan omistajan ja tutkijan analyysin ja tulkinnan tuloksena on representaatio. Kyseisen käsitteen avulla voidaan tutkia sitä, miten kuvavat rakentavat ja tuottavat erilaisia merkityksiä esimerkiksi sukupuolesta (Mäkiranta 2010; Rossi 2010). Representaatio on siis liikkeessä oleva prosessi, jossa tuotetaan tietoa monin tavoin, kuten edustamisen, esittämisen, kuvailun ja havaitsemisen kautta (Knuuttila & Lehtinen 2010, 10).

Konstruktivistista näkökulmaa on kritikoitu siitä, että todellisuuden nähdään rakentuvan vahvasti kielellisesti. Kriittiset kysymykset kuuluvat, onko todellisuus ainoastaan kielellisesti rakentuvaa. Voiko kieli kertoa ruumiillisista tuntemuksista ja kokemuksista? Löytyykö kaikelle näkemälle sanallista muotoa? (Gergen 1997, 31.) Onko visuaalisella esityksellä yhteyttä autenttiseen ja aineelliseen todellisuuteen? Vastaus esitettyyn kritiikkiin on, että konstruktivistisesti suuntautunut tutkija ei kiellä materiaalista todellisuutta, mutta kieli ja representaatio ovat väli-neitä todellisuuden jakamisessa toisten kanssa. (Mäkiranta 2010, 114–115.)

Kritiikistä huolimatta hyödynnän representaation käsitettä analyysissäni ja erityisesti tulkintani kiinnittyy representaation konstruktivistiseen tarkastelutapaan, jolloin kiinnostukseni lähtökohtana on tulkita, millaista ja miten lapsuutta valokuvilla kerrotaan ja tuotetaan (vrt. Hall 1997, 25). Vaikka valokuvat ja niihin liittyvät tarinat kertovat menneestä ja ovat oman aikansa kuvia, niin ne heijastuvat nykyisyyteen ja rakentavat tässä ajassa olevia ilmiöitä.

Kuvan ja tarinan analyysi

Artikkelin aineisto koostuu kahdeksasta valokuvasta sekä työpajan aikana tehdyistä havainnoista, joita olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaan. Tämä aineisto on osa koko aineistosta.² Tarkastelen valokuvia kuvallisina tarinoina. Kuva kertoo visuaalista tarinaa, joka tulee jaetuksi toisen kanssa kielen avulla. Narratiivisuus on ollut lähtökohtana, kun valokuvien avulla on työpajassa työstetty lapsuuden muistoja ja pohdittu erilaisia ajallisia

2 Työpajan aikana kerättiin tutkimusaineistoa, joka koostuu valokuvista, havainnoista, verkkokeskusteluista ja palautekirjoituksista. Lapsuuden kuvia on yhteensä 14. Analyysin aikana jätin kuvia pois ja valitsin tähän artikkeliin kahdeksan kuvaa.

ja kulttuurisia ilmiöitä. Kuvista on kerrottu, niiden avulla on muisteltu ja muistettu lapsuuden mieluisia paikkoja. Huomioitavaa on, että osa valokuvista on aikuisten ottamia, ja lapsuuden paikat heijastavatkin usein aikuisen luomia paikkoja (ks. Spencer & Blades 2006). Analyysin näkökulma kiinnittyy aikuisten tuottamiin kertomuksiin, jotka kiinnittyvät lapsuuteen. Lapsuuden paikat representoivat aikuisen äänen kautta ja lapsen ääni kuullaan välillisesti (ks. Törrönen 2010, 276–277). Tämä lähestymistapa on muistelutyömenetelmän epistemologinen lähtökohta.

Valokuvat kertovat kuvallisesti liikkumatonta tarinaa, kuitenkin kuva alkaa elää ja liikkua siihen liittyvän kerrotun tarinan kautta ja tutkijan tulokinnan tuloksena. Analyysi ja tulkinta ovat kerroksellista ja kuvan katsoja voi nähdä erilaista, monivivahteista tarinaa tulkitessaan näkemäänsä (ks. Nikula 2012, 36). Kun paikkatarinoita tarkastellaan visuaalisista aineistoa painottaen, on otettava huomioon kohteen, eli tässä tutkimuksessa valokuvan ja siihen liittyvän tarinan, tulkinnan monikerroksellisuus (ks. Granö 2013, 68). Liikkumaton kuva tarinana voi herättää aistimaan ääntä, tuoksua tai makua. Katsellessa esimerkiksi meren rantaa, joka on kuvattu jyrkän teeltä, voit kuulla veden kohinaa ja tuntea tuulen kasvoillaan. Valokuvan voima tuntuu ruumiillisesti erilaisena aistimuksena ja siitä on luettavissa monenlaista tietoa (ks. Rose 2007, 238). Kuva voi kuulua ja tuntua myös katsojassa.

Valokuvat aineistona kytkee tiedon tuottamisen vahvasti katsomiseen. Kun tiedon tuottaminen kytkeytyy näkemiseen, niin mitä tiedämme katsoessamme valokuvia? Kuva esittää aina jotain, se ei ole tyhjä pinta. Se on myös muuta, mitä se esittää. Kuvalla on tiedollisia päämääriä ja tavoitteita. (Grebe 2012, 40.) Kuvan käyttöä tavoitteellisesti kuvastaa tutkimus lapsen ympäristön hahmottamisen ilmakuvien, karttojen ja valokuvien avulla. Valokuvien tutkiminen ei ole vain kuvan lukemista. Kun kuvan katselu liitetään aitoon ympäristöön, hahmottuu lapsen ymmärrys paikoista ja ympäristöstä. Kuvien avulla voidaan hahmottaa, oivaltaa ja kokea paikka uudesta ulottuvuudesta. (Plester, Blades & Spencer 2006.) Se otetaan haltuun eri tavoin kokemalla ja kuvia katsomalla (ks. Rissotto & Giuliani 2006, 78–79). On myös pohdittava, mitä on ilmeisen kuvan takana (ks. Österman 2007, 268). Miten ymmärrän valokuvan välittämän tiedon, kun pohdin sitä kulttuurisena tarinana? Mitä valokuvat kertovat meistä ja elämästämme yhteisöissä? (ks. Lundström 2012, 13–14).

Valokuva on voimakas representaatio todellisuudesta. Sitä katsoessaan katsoja on osallisena paikassa ja paikkakokemus ei jää vain ulkokoh-
taisiksi elementeiksi, vaan tarina koskettaa katsojaa mielen ja ruumiin
tuntemuksena (Karjalainen 2004, 54–55). Tärkeää on miettiä, millai-
sen vaikutuksen valokuva tekee tutkijalle, kun hän kohdistaa katseensa
kuvaan. Mitä tuntemuksia kuva herättää katsojassa? Tarvitaan tutkijan
kriittistä ja tietoista arviointia omista tunteista ja kokemuksista (Mäki-
ranta 2010, 117). Katsojana voi herkistyä katsellessa kuvaa tai kokea epä-
miellyttäviä tuntemuksia. Kriittinen katsominen ja kuvan lukeminen on
jatkuva tutkijan paikan tarkastelua monesta suunnasta, ja samanaikai-
sesti se on pohdintaa teoreettis-metodologisista kysymyksistä (Ylitapio-
Mäntylä, 2009).

Tutkiessani toisten ihmisten valokuvia ja niihin liittyviä tarinoita,
joudun väistämättä pohtimaan omaa suhdettani aineistoon (ks. Granö
2013, 77). Katson valokuvien paikkoja ulkopuolisena ja kerron niiden ta-
riinaa ulkoapäin. Kuitenkin voin tuntea kuvan kautta jotain tuttua, vaikka
minulla ei näistä paikoista omakohtaista kokemusta. Valokuvan kertojal-
la on paikan kokemuksen sisäpuolinen tuntu. Kuitenkin niin valokuvan
omistajalle kuin minullekin tutkijana ja valokuvien katselijana sisä- ja ul-
kopuolisuuden tunne paikan suhteen vaihtelee (ks. Relph 1976, 49–50;
Gergen 1997, 71–72). Feministisen tutkimusperinteen mukaisesti tutki-
jasubjektin paikantaminen on tutkimukseni tiedon tuottamisen ja luo-
tettavuuden kannalta merkityksellistä (Liljeström 2004, 15). Artikkelis-
sani kulkeekin kaksi muistelun tasoa. Valokuvat ja niihin liittyvät kuvan
omistajien kertomukset ovat ensimmäinen taso, ja toinen taso on tutkijan
muistelut kytkeytyen kuvan tulkintaan. Muistelemisen asettaa kysymyk-
sen muistojen totuudellisuudesta, luotettavuudesta ja oikeasta muistami-
sesta tai muistojen valikoinnista (ks. Ukkonen 2000, 87). Tukeudun sii-
hen ajatukseen, että oman elämän kokemusten muistelu jäsentyy totuus-
diskurssin puitteissa (ks. Saarenheimo 1997). En siis kiistä kokemuksen
ja kertomuksen totuutta.

Artikkelin lapsuuden valokuvat on valittu tiettyä työpajaa varten.
Tutkittaville oli jo etukäteen kerrottu, että työpaja on osa tutkimushan-
ketta ja että heidän valokuviaan tullaan käyttämään tutkimusmateriaali-

na.³ Tutkijan käyttäessä intiimejä valokuvia ja tarinoita hän joutuu erityisen tarkasti pohtimaan omia valintojaan ja tulkintojaan tutkimusaineiston suhteen eettisyyden näkökulmasta (ks. Mäkiranta & Ylitapio-Mäntylä 2011). Analyysi ja tulkinta muuttavat aineistoa erilaiseksi, kun sitä tulkitaan teoreettisten viitekehysten kautta. Tutkittavat saattavat kokea, että heidän elämää kuvataan vierain sanoin. (Josselson 1996.) Kun tutkimus kohdistuu elämäntarinoihin, tulevat monet ennalta odottamattomat eettiset kysymykset tutkijan pohdinnan kohteeksi (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006). Ja lopulta tutkijan tulkintojen jälkeen lukijat tulkitsevat omalla tavallaan tekstiä ja kuvia. Ne alkavat elää lukijoiden ajatuksissa ja katseissa.

Aineiston analysointi ei paikannu eksplisiittisesti tutkimusprosessiin tiettyyn vaiheeseen, vaan se on jatkuvaa analyttistä pohdintaa. Se on aineiston katsomista, lukemista ja tulkintaa ja operoimista teoreettisten käsitteiden avulla. Tiedostan aineiston representaatioiden monitulkinnallisuuden. Aineiston representaatiot eivät siis ole tyhjentäviä kuvauksia, vaan tieto rakentuu konstruktionistisesti valittujen teoreettisten ja metodologisten näkökulmien kautta (Törrönen 2010). Tämän valokuva-aineiston analyysin alku ulottuu ensivaikutelmaan, jonka sain kuvista työpajassa opiskelijoiden esitellessä ja kertoessa tarinaa niistä. Jokainen lapsuuden kuva jäi jollain tavalla mieleeni ja palatessani niiden ääreen aloin tarkastella niitä tarkemmin. Katsominen eteni seuraavien kysymysten avulla: Mikä on ensimmäinen ajatukseni? Mitä kuva kertoo? Mikä tavoite kuvalla on? Millainen kuvan henki on? Mitä ei ole nähtävissä? (ks. Grebe 2012, 43–44; Rose 2007, 258–259.) Mikä on ollut valokuvan ensisijainen kohde? Miksi tilanne tai paikka on haluttu tallentaa kuvaksi? (Österman 2007, 268.) Miten mennyt ja nykyisyys kietoutuvat yhteen? Millainen on kuvaan liittyvä tarina, jonka kuvan omistaja kertoi? Miten minä tutkijana koen kuvan? Esitin jokaiselle valokuvalla yllä olevat kysymykset ja kirjoitin omat havaintoni paperille muistiin.

Kysymysten pohjalta tehtyjen havaintojeni avulla ryhmittelin kuvia niiden erilaisuuden ja samankaltaisuuden kautta. Tässä vaiheessa neljästätoista kuvasta oli lopulliset kahdeksan kuvaa jäljellä. Pohdin kuvien ilmeistä näkymää ja sen takana olevaa kulttuurista representaatiota. Va-

3 Kaikilta työpajaan osallistuneilta, myös ohjaajilta, on kerätty kirjallinen lupa aineiston käyttämiseen.

lokuvaan on tallennettu kuvauksen hetkellä jokin läsnä oleva, joka muovautuu kuvaa katsottaessa uudella läsnäolon muodolla (vrt. Knuuttila & Lehtinen 2010, 11). Ilmeisen näkymän representaatio on liikkumaton objekti. Liikkumattoman kuvan takana olevaan paikan kulttuurisen merkityksen tulkitsemiseen pääsin kiinni kuviin liittyvien tarinoiden avulla. Luin työpajan aikana kirjoittamani tutkimuspäiväkirjatekstit useaan kertaan ja katselin samalla kuvia suhteessa kerrottuun tarinaan. Tämän työskentelyn aikana kahdeksan kuvan aineisto kiteytyi kolmeen erilaiseen aihealueeseen: paikat, jossa ollaan sisarusten ja ystävien kanssa, vanhempien hoivan paikat sekä kaukaiset paikat.

Yhdessä sisarusten ja ystävien kanssa

Sisarukset ja ystävät ovat tärkeitä lapsuudessa. He kuuluvat kodin piiriin. Koti on paikka, jossa korostuu sisarusten välinen yhteys, lämpö ja välittäminen. Erilaiset juhlatilanteet kuten joulu ovat perheenjuhlaa, jolloin kuvia yleensä otetaan. Usein perhealbumeista löytyy juhliin, matkoihin ja muihin erityisiin tilanteisiin liittyviä valokuvia ja niin sanottuun tavalliseen arkeen liittyviä kuvia voi olla vähän.⁴ Tavallista arkea edustaa veljesten makoilu pehmeän suuren maton päällä, kun he kuuntelevat lastenlauluja yhdessä. (KUVA 1) Kuvasta rakentuu rauhallinen tunnelma ja



KUVA 1.

4 Nykyinen digitaalikuvien aika ja mobiililaitteiden käyttäminen valokuvausvälineenä on mahdollistanut valokuvien ottamisen kokoajan arjen eri tilanteissa.

taustalta voi kuulla lastenmusiikin sointuja. ”Musiikkihuone” näyttäytyy paikkana, jossa kuunnellaan musiikkia ahkerasti. Hyllyssä olevat lp-levyt viestivät, että musiikki on iso osa perheen elämää. Poikien kasvot eivät ole näkyvissä, mutta heidän ilmeensä voi kuvitella tarkkaavaiseksi. Molempien pään asento kertoo keskittymisestä, kun he katsovat lp-levyn kantta. Valokuvan koti jää vieraaksi paikaksi, kun katson sitä ulkopuolisena tarkkailijana. Lp-levyjen määrä on huomattava verrattuna siihen, kuinka ne olivat harvinaisuus omassa lapsuudessani. Voin tuntea plyysimatonta karheuden ihollani istuessani samankaltaisella matolla lapsuudenkodissani, joten vieraudesta huolimatta kuvan kodintuntu ja -henki representoituvat kuvasta. Se heijastaa kodin rauhaa ja turvallisuutta.

Kodin kokemus on aina subjektiivinen. Koti on se paikka, missä yksilö voi tuntea kuuluvansa tähän paikkaan ja missä sisäpuolisuuden voi kokea voimallisesti (Relph 1976, 142). Se on yksityinen paikka, jossa ollaan omana itsenään ja poissa julkisista tiloista ja vieraiden ihmisten sosiaalisten kohtaamisten ulottumattomissa. Yleensä koti nähdään turvallisenä paikkana, johon on hyvä palata. Kuitenkin joskus kodin turva rikkoutuu esimerkiksi seksuaalisen hyväksikäytön seurauksena kodissa, piilossa ulkopuolisten katseilta ja kuulemiselta (Laitinen 2004, 133–170). Paikan sisäpuolisuus korostuu valokuvassa, ja veljesten loikoilu matolla henkii rauhaa ja hyvää oloa. Musiikin soinnut soljuvat taustalla, ja kuva kodista rakentuu turvallisuuden representaationa.

Toinen kuva (KUVA 2) on otettu sisarusten kanssa ulkona. Kuva kertoo sisarusten välisestä läheisyydestä ja kuvan omistaja voi muistaa vielä



KUVA 2.

miltä tuntui istua ruoholla (tutkimuspäiväkirja OYM 5.3.12). Neljä lasta istuu ruohikolla, kolme lapsista katsoo kameraan ja yhden lapsen katse on alaviistoon pois päin kamerasta. Kahden tytön välissä makaa koira, joka katsoo myös kameraan. Lapsilla on mukana iso musta kassi. Maahan on jäänyt vaatekappale, joka on ehkä tipahtanut siihen, kun on juostu leikeistä kuvattavaksi. Taustalla kauempana näkyy korkeita kerrostaloja.

Paikka henkii vapautta ja tilaa hengittää. Se on avara paikka, jossa lasten on mukava juosta ja leikkiä hippaa tai pelata palloleikkejä. Vapauden paikat representoivat tilaa, joissa voi ilmentää itseään (Raittila 2009, 243) ja joissa voi toteuttaa itseään ja hyödyntää ympäristön tarjoumia kuten vapautta liikkua (Kytä 2004). Vaikka ruohikolla istuvat lapset ovat tulleet poseeraamaan kuvaa varten, voi maisemaa katsoessaan aistia liikkettä. Paikka antaa mahdollisuuksia toteuttaa itseään leikkien, juosten, voimistellen ja tanssien. Lapsuuden paikkasuhteeseen liittyy usein toiminnallisuus, ja se korostuu suhteessa luontoon (Meriläinen-Hyvärinen 2010, 74; Ridgers, Knowles & Sayers 2012) ja luonto leikkipaikkana lisää lapsen hyvinvointia (Taylor & Kuo 2006). Valokuvasta on luettavissa hyvää oloa. Lasten iloinen olemus ja heidän keskinäinen läheisyys heijastavat tyytyväistä olotilaa. Luonto on mieluisa ja lapsiystävällinen paikka (vrt. Broberg, Kytä & Fagerholm 2013), jossa on nautinnollista leikkiä, liikkua ja olla.

Valokuva voisi olla omasta lapsuudestani. Lasten vaatetus, tyttöjen pitkät hiukset ja iloinen yhdessäolo heijastavat tuttuutta ja samaa tunnelmaa, mitä koin lapsena ollessani ystävien seurassa. Sisäpuolisuuden tunne on vahva tätä kuvaa katsoessa, vaikka tiedän kuvan olevan eri vuosikymmeneltä ja eri maasta verrattuna omiin samankaltaisiin tilanteisiin ja paikkakokemuksiin. Voin tuntea ruohon pehmeiden jalkapohjissani tai kämmenissäni, kun teen kärrynpyöriä nurmikolla. Muistan, kuinka pienellä porukalla ystävien kanssa oli mukava leikkiä ja kuinka tytöt ja pojat osallistuivat samoihin pallopeleihin, piilo- ja hippaleikkeihin. Ulkona leikittiin usein yhdessä suurenkin lapsijoukon kanssa.

Sisarukset, perhe ja läheiset ystävät ovat lapsen tärkeitä ensimmäisiä sosiaalisia suhteita. Koti on lapselle paikka, joissa perheenjäsenet kohtaavat ja johon kutsutaan ystäviä leikkimään. Kodin lähiympäristössä on usein erilaisia paikkoja, mihin ystävykset kokoontuvat. Tämän luvun koti ja kodin läheiset leikkiympäristöt kuvastuvat lapsiystävällisinä paikkoina, joissa lasten on hyvä kehittyä ja kasvaa (Raittila 2008, 42). Koti ja kodin

lähiympäristö tuttuine ihmisineen ovat konkreettisena paikkana yhteisö, jossa koetaan ja jaetaan iloja sekä suruja (ks. Relph 1976, 141). Tori Der-rin (2006) korostaakin perheen ja sukulaisten merkitystä lasten paikka-kokemusten virittäjänä. Lapsen kasvu ja paikkakokemukset kiinnittyvät vahvasti omaan kulttuuriin ja ympäristöön. Vanhempien, sukulaisten ja ystävien kertomien paikkatarinoiden merkitys omaan kulttuuriin kiinnit-tymisenä on ilmeinen. Koti on paikka, jossa näitä tarinoita kuullaan, ja jossa eletään ja koetaan ruumiillisesti eri paikkojen ja tilojen merkitys.

Molemmat tämän luvun valokuvat luovat kuvaa turvallisesta ja huo-lettomasta lapsuudesta. Lapsuuden lempipaikka usein jaetaan; niitylle mennään yhdessä ystävien kanssa ja musiikin kuunteluhetki on muka-va jakaa veljen kanssa. Subjektiivinen paikka ja tarina muuntuvat tällöin jaettuna kokemuksena kollektiiviseksi ymmärrykseksi. Jaamme samoja kulttuurimme käsitteistöä ja kulttuuri muodostuu jaetuista käsityksis-tämme ja ymmärryksistämme (Hall 1997, 18). Lapset ovat aktiivisia pai-kan uudelleen rakentajia ja he käyttävät paikkoja omiin tarkoituksiinsa leikeissään ja toiminnassaan. Tietyt leikkipaikat voivat olla pakopaikkoja omien sisarusten ja vanhempien luota, toiset paikat taas tarjoavat mah-dollisuuden luovalle toiminnalle. (Derr 2006, 112—115.) Erilaiset leik-kipuistot, kodin lähimetsät ja pelikentät ovat paikkoja, jonne mennään yhdessä leikkimään. Näissä paikoissa tuotetaan lasten kesken lapsuuden-kulttuuria leikkimällä ja pelaamalla yhdessä käyttäen paikkoja luovasti erilaisiin toimintoihin.

Isän ja äidin turvallinen läheisyys

Kolme kuvaa aineistosta esittää lapsia äidin tai isän kanssa tietyssä mer-kityksellisessä paikassa, kuten kuvan omistajat kertoivat työpajassa (tut-kimuspäiväkirja OYM 5.3.2012). Näissä kuvista välittyy välittäminen ja hoiva (KUVA3, KUVA4, KUVA5). Kaikki kolme kuvaa on otettu hyvin erilaisissa paikoissa, mutta yhteistä niille on äidin tai isän läheisyys. Isän-tyttö tarinaa voi lukea kahdesta kuvasta. Molemmissa kuvissa heijastuu isän läheisyys ja turva. Äiti kahden lapsen kanssa kuvastaa huolehtivaa ja rakastavaa äitiä.

Tyttö seisoo isän kanssa metsässä (KUVA 3). Valokuva on otettu ko-din lähellä olevassa metsässä. Metsä on lapselle tuttu kuvaushetken aika-



KUVA 3.

na ja myöhemmin siitä on tullut entistä tutumpi paikka, sillä kuvan tyttö on asunut yhteensä 19 vuotta metsän lähellä olevassa asuinpaikassaan. Valokuva on otettu sunnuntaiaamuna. Perheeseen oli ostettu uusi kamera, jota haluttiin kokeilla. (tutkimuspäiväkirja OYM 5.3.12.) Metsä näyttää tutulta ja turvalliselta paikalta, vaikka metsässä on korkeita mäntyjä ja taustalla näkyy tiheää puustoa. Auringonvalo valaisee puiden välistä ja pehmentää metsän varjoja.

Valokuva on representaatio tytär–isä-suhteesta. Kulttuuriset ja yhteiskunnalliset käsitykset ja toistamisen tavat ovat vaikuttamassa siihen, miten isän ja tyttären suhdetta määritellään eli mihin positioihin tyttö ja isä asettuvat kussakin tilanteessa ja paikassa. Tiedostan nämä kulttuuriset toistamisen tavat sekä oman tytär–isä-suhteeni ja olen lukenut valokuvaa myöteläen ja vastakarvaan suhteessa omiin kokemuksiini etäisestä isä-suhteestani. Valokuvaa luen ja tulkiten kahdenlaisena tarinana. Toisaalta se kertoo välittämisestä, turvasta ja onnellisuudesta. Tyttö on tarrautunut isän käteen lujasti kaksin käsin. Hän ikään kuin haluaa isän kättä. Tytön kasvoissa on aistittavissa iloa, mutta myös ujoutta. Toisaalta valokuva asettaa minut kysymään, onko isä sittenkään niin tuttu ja turvallinen? Millainen on tytön ja isän suhde? Kuva kertoo ehkä siitä, miten isä on kaukainen ja valokuvatulla hetkellä tyttö haluaa isän lähelle. Isä voi saada myös ihailua tyttäreltään ja ruumiillinen hoivan läheisyys osoittautuu usein tärkeäksi tyttären kertomuksissa (Mäkiranta 2008, 140–142). Ais-

tin kuvassa isän etäisyyttä tyttärestä, kun katson sitä omien tuntemusten kautta. Tytär haluaisi isän läheisyyttä, mutta hän pääsee harvoin isän lähelle. Isä jää usein kaukaiseksi arjen hoivaajana, mutta tietyssä hetkessä ja paikassa on mahdollista päästä hänen lähelle.

Mari Mäkiranta (2008, 120–145) on tutkimuksessaan perhevalokuvien kautta tarkastellut isäntyttöyttä ja sitä miten subjekti muovautuu vuorovaikutussuhteissa kuten isä–tytär-suhteessa. Hän toteaa, että isä määrittää tyttöyttä muun muassa perinteisen hierarkkisuuden suhteen. Isä, perinteisessä positiossa perheen elättäjänä, määrittää tytön toisena. Mutta kuten Mäkiranta toteaa, myös tyttö määrittää isää ja molempien subjekti määrittyy niin omakohtaisina tekoina kuin toisen muovaamana.

Kuvassa neljä (KUVA 4) on isä, lapsi ja kaksi delfiniä. Isä on kyykistynyt tyttärensä tasolle. Tyttö on noin kaksivuotias. Isä ja tytär katsovat delfiinejä yhdessä. Isä on ottanut tyttärensä sivuttaiseen syleilyyn, joka kertoo isän turvasta ja välittämisestä. Kummankaan kasvoja ei näy kuvassa. Valokuvan omistaja kertoi, kuinka eläinpuisto oli hänelle tuttu elinympäristö lapsena (tutkimuspäiväkirja OYM 5.3.12). Eläinpuisto on harvalle lapselle arkinen paikka. Valokuva kertoo siitä, kuinka erilaisissa



KUVA 4.

paikoissa lapset ovat voineet kasvaa ja miten lapsuuden paikat kiinnittyvät perheen historiaan ja kulttuuriin (Derr 2006). Toiselle jokin paikka on arkinen ja toiselle sama paikka on eksoottinen. Tämä valokuva jää itselleni eksoottisuudessaan ulkopuoliseksi.

Valokuvasta välittyy hoiva ja välittäminen suhteessa eläimiin. Eläinten hoivaaminen tukee lapsen sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä ja vahvistaa hänen itseluottamustaan (Taylor & Kuo 2006; ks. Derr 2006, 117). Valokuva representoi välittämistä ja huolenpitoa suhteessa ihmisiin ja eläimiin. Välittämisen paikka syntyy näissä erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa ja näillä eletyillä paikoilla voi olla pitkäkantoisia jälkiä myöhempään elämään.

Äiti–tytär-suhde on kuvan viisi keskiössä. Valokuva on otettu vesialtaan äärellä. Vesiallas on puistossa, jossa äiti ja lapset usein kävivät katsomassa altaassa uivia kaloja (tutkimuspäiväkirja OYM, 5.3.12). Valokuva on rajattu niin, että siinä näkyy kova betoni ja taustalla häämöttää lehtipuita. Vesi näkyy kuvan alaosassa, jota äiti ja lapset katsovat. Isommalla lapsella on kädessään punainen kauha, johon hän on ottanut vettä. Valokuva on samanaikaisesti sekä kova että pehmeä tunnelmaltaan. Vesialtaan kova sementti korostaa äidin pehmeyttä ja välittämisen henki huokuu äidistä. Onni ja onnellisuus heijastuvat äidin ja lasten ilmeistä, vaikka kasvot ovatkin kaikilla hieman alaspäin suunnattuna.



KUVA 5.

Vanhemman läheisyys muodostuu ilmeiseksi elementiksi edellä kuvatuissa valokuvissa. Paikka välittää välittämisen muistoja. Kokemus äidin tai isän läheisyydestä voi herättää myönteisiä tunteita paikkaa kohtaan. Lapsi–vanhempi-suhde voi lähentyä ja tihentyä tietyissä hetkissä

ja erityisissä paikoissa. Myös valokuvan ottamisen hetki muistuttaa vanhemman läheisyydestä ja välittämisen hetkestä tiettyssä tilanteessa ja paikassa (Mäkiranta & Ylitapio-Mäntylä 2013). Välittämisen hetki on sellaista, mitä halutaan kuvata lapsi-vanhempi-suhteessa. On sopivaa kuvata iloisia hetkiä ja kuvaa varten otetaan asentoja, jotka ovat kulttuurisesti hyväksytyjä representaatioita. Työpajaan tuodut valokuvat esittävät lapsuutta positiivisessa ja kulttuurisesti konventionaalisessa sävyssä. Lapsuutta muistellaankin usein myönteisistä näkökulmista. Aikuiset kertovat kulttuurisesti sopivista tapahtumista ja muistelevat hyviä hetkiä. Kun muistelutyöryhmä kokoontuu useamman kerran ja tullaan tutuiksi ryhmäläisten kesken, muistelemiseen tulee usein mukaan ikäviä ja epämiellyttäviä muistoja (ks. Kokko 2007; Kosonen 1998).

Koti paikkana ja perhe kuvattuna erilaisissa paikoissa on hallitseva piirre tämän tutkimuksen lapsuuden kuvissa. Nämä paikat ovat olleet tutkimukseen osallistuneille merkityksellisiä. Lapset hakeutuvat rajatummassakin ympäristössä mielellään vapaisiin tiloihin ja paikkoihin (ks. Hyry-Beihammer & Autti 2013). Kun lapsuudesta siirrytään kohti nuoruutta, paikka kuvautuu toisenlaisena. Seuraavan luvun kuvat ovat valokuvanottajien nuoruudessa otettuja. Kuva-aineiston luonne muuntuu lapsuuden paikkavalokuvien ihmiskeskeisistä kuvista ”vain” paikan valokuviksi.

Hiljaisuuden paikat ja kaukaiset toiset

Artikkelin viimeisessä luvussa on kolme kuvaa analyysin kohteena (KUVA6, KUVA7, KUVA8). Kaksi kuvista esittää paikkaa ilman ihmisiä. Yhdessä kuvassa on ihmisiä, jotka lennättävät leijoja. He ovat kuvattuna kaukaa ja eivät siten ole kuvan keskiössä. Nämä valokuvat esittävät konkreettista paikkaa maisemana (ks. Relph 1976, 141).

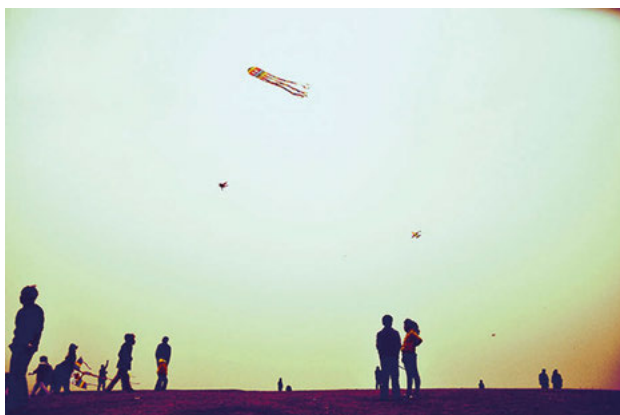
Rantakuva on otettu meren rannalta, jyrkänteen päältä (KUVA 6). Paikka on hurjan näköinen. Sininen meri alhaalla pehmentää vaarallisen ja pelottavan näköistä kalliojyrkännettä. Valokuva on varhaisnuoruudessa otettu ja kyseinen paikka sekä meri ovat aina olleet tärkeitä kuvan omistajalle (tutkimuspäiväkirja OYM 5.3.2012). Merta katson erityisen ulkopuolisena katsojana. Meri on minulle outo, pelottava, suuri ja turvaton elementti. Se on vieras paikka, sillä meri ei aiheuta minussa kuuluminen



KUVA 6.

tunnetta; tähän paikkaan kuulun (Relph 1976, 51). Valokuva kuitenkin vangitsee katseeni. Meri on hallitseva elementti. Se kiehtoo ja pelottaa samanaikaisesti aiheuttaen monisävyisiä tunnekokemuksia (ks. Kyttä 2003, 71–75).

Valokuva seitsemän on otettu alhaalta käsin ja taivas hallitsee kuvaa. Taivaalla on näkyvissä viisi leijaa. Ihmiset ovat tummia varjoja ja he



KUVA 7.

ovat paikassa, mutta he eivät hallitse paikkaa. Valokuvan halusin nimetä kaukaiset toiset, kun katsoin sitä ensimmäisiä kertoja. Kuvassa on useita ihmisiä, mutta he jäävät toisistaan kaukaisiksi eikä katsojankaan näe lähelle. Nähtävissä on erilaisia ihmisten asentoja. Kuvan tunnelma heijastaa hiljaisuutta. Leijojen suhinan voi kuulla. Vaikka hiljaisuus kuuluu kuvasta, ei paikka jähmety paikoilleen. Liikkeen voi aistia katsottaessa leijoja taivaalla tai ihmisiä, jotka ottavat seuraavaa askelta.

Kuva kahdeksan on valokuvan omistajan nuoruudesta, ensimmäisen itsenäisen kodin lähellä oleva paikka takapihalla. Paikka on huonossa kunnossa, eikä sitä enää sellaisenaan ole olemassa. Rakennus on purettu ja tilalla on parkkialue. Paikka on ollut jokapäiväinen näky valokuvan omistajalle. (tutkimuspäiväkirja OYM 5.3.2012.) Paikka on samalla näkyvä ja näkymätön. Näkyväksi sen tekee siitä otettu valokuva, joka on kuin taidevalokuva. Kun jotain paikkaa ei enää ole, se alkaa elää omaa elä-



KUVA 8.

määnsä ajatuksissamme ja mielikuvina (Meriläinen-Hyvärinen 2010, 77). Paikkaa voi muistella vanhojen valokuvien kautta. Menetetylle paikalle voi palata ja etsiä merkkejä vanhasta paikasta ”uuden” paikan välistä, alta ja vierestä. Vaikka vanhaa paikkaa ei ole, ei sen merkitys oman eletyn elämän kannalta ole pois pyyhitty. Eletty paikka elää meissä, ruumiissamme ja mielessämme.

Edellä mainitut kolme kuvaa kuvaavat rauhaa, hiljaisuutta ja pysähtyneisyyttä. Kuitenkaan pysähtyneisyys ei ole staattista, vaan liikettä on tunnettavissa ja näkyvissä. Näiden kuvien kautta pohdin lapsen tarvetta olla rauhassa. Onko lapsille ja nuorille tarjolla hiljaisuuden paikkoja? Jokapäiväinen arki täyttyy monenlaisilla äänillä liikenteen melusta, kodinkoneiden huminasta, lasten äänistä päiväkodin ja koulujen pihoilla sekä käytävillä. Hiljaisuus tuntuu usein kiusalliselta sekä pelottavalta ja tila halutaan täyttää äänillä. Hiljaisuus voidaan kokea tyhjyydeksi. Valokuvien kautta hiljaisuutta ja tyhjyyttä voi reflektoida miettien arjen menoa, liikettä, pysähtymisen ja rauhallisuuden tarvetta. Aikuisten pysähtyminen lasten hiljaisuuden paikkoihin ja tarinoihin mahdollistaa lasten ja nuorten kohtaamisen heidän määrittämällään tavalla.

Luvun valokuvat heijastavat erilaisia tunnetiloja rauhan tunteesta pelettaviin tunnekokemuksiin. Paikat tarjoavatkin erilaisia monivivahteisia tunnekokemuksia. Samanaikaisesti jokin paikka voi viehättää ja kauhistuttaa. Se voi kutsua luokseen, mutta jokin tunne voi estää menemästä paikkaan. Jokainen paikka aiheuttaa erilaisia tunnekokemuksen tiloja ja värityy erilaisena paikassa olevalle. (Kytä 2003, 72.) Myös valokuvan katsoja muodostaa omanlaisen tunnekokemuksen kuvaa katsoessaan. Tunnekokemuksen intensiivisyys vaihtelee riippuen kokijan aikaisemmista kokemuksistaan samankaltaisista paikoista. Paikan kokeminen kiinnittyy elettyyn elämään ja sosiaaliseen todellisuuteen, joka uudelleenrakentuu uusissa paikkakokemuksissa tuottaen monenlaisia tunnekokemuksia.

Pohdinta

Artikkelissa olen tarkastellut lapsuuden paikkoja valokuvien ja niihin liittyvien tarinoiden avulla. Olen välittänyt ja kuvannut lapsuuden valokuvien ja niihin liittyvien tarinoiden kautta lapsuuden kulttuuria. Olen tuottanut sosiaalisen konstruktionismin tavoin uutta todellisuutta vah-

vasti kielen avulla tulkitsemalla valokuvia verbaalisesti. Valokuvat, kuten kirjoitettu tekstikin, herättävät katsojissa monenlaisia ja toisenlaisia todellisuuden heijastumia ja representaatioita. Todellisuus, tieto ja totuus representoituvat monitulkinnallisena ja sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tulkinta on aina vuorovaikutuksellista ja uudelleenkonstruoi-tua.

Tutkimuksen lapsuuden paikkavalokuvat tuottivat kuvaa perheistä, perhesuhteista, kodista, ystävistä ja luontomaisemista. Valokuvat on otettu tietyssä paikassa, ja ne näyttäytyvät kuvissa konkreettisena tilana, jotka oli koettu lapsuuden merkitykselliseksi paikoiksi. Kokeva subjekti on ollut aikuinen, joka palatessaan lapsuuden paikkakokemuksiin voi oivaltaa jotain tämän päivän lasten paikoista leikkiä ja toimia. Valokuva ei ole vain kuva menneisyydestä, vaan sitä voidaan tulkita myös kuvana nykyisyydestä (Lundström 2012, 20–21). Lapsuuden valokuvien kertomuksista on luettavissa se, kuinka subjektiivinen paikka on aina suhteessa toisiin. Paikka on olemassa yksilölle, mutta myös ystäville, läheisille, sukulaisille ja naapureille, jolloin eletyt paikkakokemukset ovat sekä subjektiivisia että kollektiivisia (Meriläinen-Hyvärinen 2010, 76). Muistissa säilyneet paikkakokemukset lujittavat ja kiinnittävät yksilön muihin ihmisiin. Säilyneet paikkakokemukset voivat olla niitä tarinoita, jotka kulkevat suvussa (Derr 2006).

Tutkimuksen valokuvat esittävät lapsuuden vapaa-ajan paikkoja. Valitut valokuvat ilmentävät sitä, kuinka koti, turva ja hoiva ovat merkityksellisiä myöhemmässäkin elämässä, koska niistä halutaan kertoa. Yhteisöön kuulumisen muodostuu tärkeäksi, mikä on luettavissa valituista valokuvista. Aineiston paikkavalokuvat ja -kertomukset kertovat ja kuvaavat tavallista arkea. Ne representoivat ihmisten välistä läheisyyttä, hyvää oloa ja turvallisuuden tunnetta. Lapsuuden vapauden tunne koetaan usein luonnossa, joka leikkipaikkana antaa mahdollisuuden ilmaista itseä (Taylor & Kuo 2006). Vapauden tunteen paikka kuvastuu aineistosani myös hiljaisuuden paikoissa, joissa saa vain olla ja rauhoittua. Lasten valitsemat vapaat paikat ovat niitä, joissa lapset voivat ilmaista itseään, toimia ja leikkiä ilman rakennetun ympäristön sääntöjä.

Omien lapsuudenpaikkojen muisteleminen antaa ymmärrystä nyky-päivän lapsien elämään ja auttaa näkemään, millaiset paikat ovat olleet ja ovat edelleenkin lapsille mieluisia. Palaamalla aikuisena omiin mielipaik-koihin kertomisen ja valokuvien avulla, voi nähdä paikan lapsen silmin

katsottuna. Subjekttiivinen paikan kokemus liittyy aina laajempaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin (Raittila 2009, 245–248). Lapsuuden paikkojen tutkiminen luo mahdollisuuden nähdä eletyt paikat lasten katseen tasolla ja tuo ymmärrystä lasten koke-
masta maailmasta. Paikan kokeminen ja näkeminen on erilaista lapsen ja aikuisen näkökulmasta koettuna ja katsottuna. Leikkipuiston keino ja liukumäet kutsuvat lapsia leikkimään, kun taas aikuinen näkee puiston penkit, joihin voi istua valvomaan lapsia (Kyttä 2003, 51).

Tutkimuksen valokuvat ja niistä kerrotut tarinat representoivat lapsuutta myönteisenä ja konventionaalisenä. Valokuviin on asetettu poseeraamaan ja katsojille annetaan miellyttävä representaatio kyseisestä ajasta ja kulttuurista. Koti näyttää siistiltä, leikkipaikka niityllä turvalliselta. Lapsista on huolehdittu, heitä on rakastettu ja heille on annettu hellyyttä ja hoivaa. Meren jyrkkä rinne ja ranta ovat poikkeava kuva, sillä se kuvastaa vaarallisen näköistä paikkaa. Herää kysymys, miksi työpajaan osallistujat ovat valinneet juuri nämä paikkaa esittävät valokuvat. Miksi jokin paikka on valokuvattu? Kaikkien valokuvien kuvaaja ei tullut esiin keskusteluissa. Ovatko valokuvan halunnut ottaa aikuinen vai ovatko lapset pyytäneet aikuista valokuvaamaan? Kuvan on voinut ottaa myös lapsi. Oli valokuvaaja kuka tahansa, työpajaan osallistujat ovat kokeneet juuri kyseisen paikan merkityksellisenä heidän elämässään. Valitut valokuvat kertoivat lapsuuden valoisuudesta tuottaen myönteistä kuvaa lapsuudesta. Ne luovat ideologista, nostalgista ja romantisoitunutta kuvaa lapsuudesta. Vastatarinat ikävistä ja pahoista tarinoista jäi kuulematta, vaikka niitäkin varmasti on jokaisen ihmisen elämänvarrella. Myös ilman vastatarinoita lapsuuden tarkastelu aikuisuudesta käsin on merkityksellistä. Romantisoituneiden muistojen kertomisen kautta voidaan nähdä itsestäänselvyyksiä toisin, huomata kertomatta jätetyt tarinat ja kysellä erilaisten kuvien perään.

Kerrotun tai konkreettisen paikan avulla niin aikuiset kuin lapset ilmaisevat itseään. Onkin tärkeää pohtia, miten kuvattua paikkaa ja kerrottua tarinaa voidaan hyödyntää kasvatuksessa ja lapsen mielekkään toiminnan tukemisessa. Kasvatuksen näkökulmasta olisikin tärkeää pohtia, millaisiin tiloihin ja paikkoihin lapset itse hakeutuvat mielellään. Millaisia tiloja lapset rakentavat itse leikeissään? Millaisissa paikoissa lapset saavat toteuttaa itseään (ks. Broberg, Kyttä & Fagerholm 2013)? Kun

lähiympäristöä tutkitaan lasten ehdoilla, voi aikuinenkin kokea uutta ja ainutlaatuista (ks. Raittila 2008).

Tutkimukset koulun tai päiväkodin paikoista kertovat aikuisten rakentamista tiloista, joissa lapset saavat leikkiä ja olla tiettyjen sääntöjen puitteissa (Hyry-Beihammer & Autti 2013; Raittila 2009; Villanen & Alerby 2013). Aikuisten suunnittelemat ja rakentamat pihat sekä leikkipuistot tuottavat tietynlaista lasten toimintaa. Omien lapsuuden paikkojen tutkimisen kautta aikuiset voivat oppia lasten elinympäristöistä jotain uutta. Tätä kokemuksellista ja omakohtaista tietoa on mahdollista hyödyntää suunnitellessa lasten leikkipaikkoja ja ympäristöjä. Lapset tulisi ottaa ympäristösuunnitteluun aktiivisemmin mukaan, sillä heidän innovatiivinen ja toisenlainen katse paikkoihin tuo kasvatukseen ja oppimiseen lapsensitiivisiä tapoja ja käytäntöjä (ks. Broberg, Kyttä & Fagerholm 2013; Derr 2006; Rissotto & Giuliani 2006). Tarvitaan myös suunnittelemattomia ja rakentamattomia paikkoja, joissa lapset voivat rakentaa omannäköisiä paikkoja leikkiä ja toimia.

Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta katsottuna valokuvien ja niihin liittyvien tarinoiden parissa työskentely ohjaa oppimistapahtumaa jaetun tiedon suuntaan. Muun muassa taidepedagoginen lähestymistapa korostaa oppimistapahtuman dialogisuuteen kurkottamista, jolloin kokemusten ja tunteiden jakaminen painottuu oppimistilanteissa (Löytönen & Sava 2011, 101) ja tällöin yhteisöllisyys korostuu (taide)kasvatuksessa (ks. Hiltunen 2009). Valokuva-muistelu-työpajatyöskentely on yhteisöllistä tekemistä, valokuvien ja kertomusten jakamista ja työstimistä yhdessä. Lapsuuden valokuvien tarkastelu kutsuu toisia osalliseksi, kohtaamaan, kuulostelemaan ja kokemaan yhdessä koettu ja eletty paikkatarina.

Lähteet

- Ahmed, S. (2000). Who knows? Knowing strangers and strangeness. *Australian Feminist Studies* 15(31), 49–68.
- Broberg, A., Kyttä, M. & Fagerholm, N. (2013). Child-friendly urban structures: Bullerby revisited. *Journal of Environmental Psychology*. 35, 110–120.
- Derr, T. (2006) ‘Sometimes birds sound like fish’: Perspectives on children’s place experiences. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments. Learning, using and designing spaces* (108–123). Cambridge University Press.

- Ewing, M. S., Hyle, A. E., Kaufman, J. S., Montgomery, D. M. & Self, P. A. (1999). The Hard work of remembering. Memory work as narrative research. Teoksessa J. Addison & S. McGee James. (toim.), *Feminist empirical research. Emerging perspectives on qualitative and teachers Research* (112–126) Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Gergen, J. K. (1997). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Harvard University Press.
- Granö, P. (2013). Visuaalisuus kokemuksena ja tietämisenä paikan tutkimuksessa. Teoksessa P. Granö, A. Keskitalo & S. Ronkainen (toim.), *Visuaalisen kokemus – johdatus moniaistiseen analyysiin* (67–77). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Grebe, S. (2012). Millaista tietoa saa ja mitä voi oppia valokuvia katselemalla. Teoksessa E. Lundström (toim.), *Valokuvallisia todellisuuksia* (37–47). Helsinki: Like.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In Stuart Hall (toim.), *Representation: cultural representations and signifying practices* (13–74). London: Sage.
- Haug, F. (1987). *Female sexualization. The collective work of memory*. London: Verso.
- Heiskala, R. (2000). *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktivistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gummerus.
- Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosio-kulttuurisissa ympäristöissä*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 45. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. (2013). School as narrated places: children's narratives of school enjoyment. *Education in North*, 20 (Special Issue), 7–25.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampere University Press.
- Jansson, M., Wendt, M. & Åse C. (2008). Memory work reconsidered. *Nora* 16(4), 228–240.
- Josselson, R. (1996). On writing other people's lives. self-analytic reflections of a narrative researcher. Teoksessa R. Josselson (toim.), *Ethics and process. The Narrative Study of lives*. (60–71). London: Sage.
- Karjalainen, P. T. (2004). Ympäristö ulkoa ja sisältä: Geografiasta geobiografiaan. Teoksessa R. Mäntysalo (toim.), *Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. (sivut 49–68). Jyväskylä: Atena.
- Karjalainen, P. T. (2006). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela. (toim.) *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. (83–92). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Knuuttila, T. & Lehtinen, A. P. (2010). Johdanto: Representaatio – tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi. Teoksessa T. Knuuttila & A.P. Lehtinen (toim.), *Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. (7–31) Helsinki: Gaudeamus.
- Kokko, S. (2007). *Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 118. Joensuun yliopisto.
- Kosonen, U. (1998). *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.

- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki University of Technology A 28.
- Kyttä, M. (2004). The extent of childrens' independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179–198.
- Kyttä, M. (2006). Environmental child-friendliness in the light of the Bullerby Model. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.) *Children and their environments. Learning, using and designing spaces* (141–158). Cambridge University Press.
- Laitinen, M. (2004). *Häväistyt ruumiit, rikutut tilat*. Tampere: Vastapaino.
- Liljeström, M. (2004). Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.), *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta* (9–21). Tampere: Vastapaino.
- Lundström E. (2012). Valokuvallinen tieto (Suom. artikkelista: Knowing photographs). Teoksessa E. Lundström (toim.) *Valokuvallisia todellisuuksia* (9–36). Helsinki: Like.
- Löytönen, T. & Sava, I. (2011). Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (95–119). Teatterikoulun julkaisuja 40.
- Meriläinen-Hyvärinen, A. (2010). ”Sanopa minulle, onko mejän hyvä olla täällä? Paikkakokemukset kolmen Talvivaaralaisen elämässä. *Elore*, 17(1), 60–85.
- Mäkiranta, M. (2008). *Kerrotut kuvat. Omaelämäkerralliset valokuvat yksilön, yhteisön ja kulttuurin kohtaamispaikkoina*. Acta Universitatis Lapponiensis 145. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Mäkiranta, M. 2010. Kuvien lukeminen. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas-Rautio (toim.), *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet* (97–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkiranta, M. & Ylitapio-Mäntylä, O. (2013). Care and emotional looking in memory-based photographs. Teoksessa S. Keskitalo-Foley, P. Naskali & P. Rantala (toim.), *Northern Insights. Feminist inquiries into politics of place, knowledge and agency* (56–74). Rovaniemi: Lapland university press.
- Mäkiranta, M. & Ylitapio-Mäntylä, O. (2011). Researching personal images and multiple voices. The methodological questions of ethics and power. *International Journal of Education Through Art*, 7(3), 221–232.
- Nikula, S. (2012). *Paikan henki. Matkailijan mielikuvasta graafiseksi kuvaksi*. Acta Universitatis Lapponiensis 228. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pietarinen, A.-V. (2010). Ajatusten liikkuvat kuvat: Representaatio logiikassa. Teoksessa Tarja Knuuttila & Aki Petteri Lehtinen (toim.), *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* (94–108). Helsinki: Gaudeamus.
- Plester, B., Blades, M. & Spencer, C. (2006) Children's understanding of environmental representations: aerial photographs and model towns. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (eds.), *Children and their environments. Learning, using and designing spaces* (42–56). Cambridge University Press.

- Raittila, R. (2008). *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 333. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (227–248). Tampere: Vastapaino.
- Relf, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- Ridgers, N.D., Knowles, Z.R. & Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: a child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49–65.
- Rissotto, A. & Giuliani, M.V. (2006) Learning neighbourhood environments: the loss of experience in a modern world. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments. Learning, using and designing spaces* (75–90). Cambridge University Press.
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, S. & Naskali, P. (2007). Paikka ja paikattomuuden etuoikeus. *Naistutkimus*, 20(2), 65–71.
- Rose, G. (2007) *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Rossi, Leena-Maija (2010). Esityksiä, edustamista ja eroja: Representaatio on politiikkaa. Teoksessa Tarja Knuuttila & Aki Petteri Lehtinen (toim.), *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi* (261–275) Helsinki: Gaudeamus.
- Saarenheimo, M. (1997). *Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muistelemineen*. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, J. (2003). *Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista*. Acta Universitatis Lapponiensis 57.
- Saastamoinen, M. 2000. Elämäankaari, elämäkerta ja muistelemineen. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.), *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma* (133–160). Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21.
- Spencer, C. & Blades, M. (2006). An introduction. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments. Learning, using and designing spaces* (1–9). Cambridge University Press.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto S-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (181–202). Helsinki: SKS.
- Taylor, A. F. & Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments. Learning, using and designing spaces* (124–140). Cambridge University Press.
- Törrönen, J. (2010). Kuvaus, näkökulma, ääni: Representaatioiden analyysi empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Teoksessa T. Knuuttila & Lehtinen A.P. (toim.), *Representaatio. Tiedon kivijalka tieteiden työkaluksi* (276–304). Helsinki: Gaudeamus.

- Ukkonen, T. (2000). *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina*. Helsinki: SKS.
- Villanen, H. & Alerby, E. (2013). The sense of place – voices from a schoolyard. *Education in North*, 20, 26–38.
- Widerberg, K. (1995). *Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori*. Falun: Norstedts.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2013). Reflecting caring and power in early childhood education: recalling memories of educational practices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(3), 263–276
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). *Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Österman, B. (2007). Telling stories with pictures. Teoksessa M. Stocchetti & J. Sumiala-Seppänen (toim.), *Images and communities. The visual construction of the social* (263–279). Helsinki: Gaudeamus.